

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE DE 2^E CYCLE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION
(CONCENTRATION PSYCHOPÉDAGOGIE)

PAR
ANDRÉANE PAQUIN

EXPLORATION DU SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ CHEZ DES
ÉDUCATRICES EN CPE ACCUEILLANT DES ENFANTS PRÉSENTANT UN TSA

NOVEMBRE 2019

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

Ce mémoire de 2^e cycle a été dirigé par :

Mathieu Point, Ph. D., directeur de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

Geneviève Bergeron, Ph. D., codirectrice de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

Jury d'évaluation de l'essai :

Luc Prud'homme, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Marie-Élaine Desmarais, Ph. D.

Université de Saint-Boniface

Sommaire

Les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) sont l'une des clientèles des enfants ayant des besoins particuliers à se retrouver en service de garde éducatif à l'enfance (SGEE), notamment dans les centres de la petite enfance (CPE). Des éducatrices accueillant ces enfants dans leur groupe tendent vers des pratiques inclusives et sont confrontées à certains défis. Pour répondre à ces derniers, le sentiment d'auto-efficacité semble constituer une piste prometteuse. La présente recherche vise à explorer le sentiment d'auto-efficacité des éducatrices accueillant des enfants présentant un TSA. Trois variables sont mises en relation avec le sentiment d'auto-efficacité des éducatrices : l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE (défini par trois composantes : les perceptions des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion, les actions pour soutenir l'accueil des enfants et les attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion), l'expérience professionnelle (en regard des pratiques inclusives et auprès d'enfants présentant un TSA) et la formation (initiale et continue). La réalisation de cette étude quantitative s'est faite à partir de questionnaires mis en ligne soumis aux participants. Ces questionnaires ont permis d'établir un portrait exploratoire des perceptions des éducatrices en lien avec les questionnaires de la recherche et d'établir des relations entre les différentes variables. Globalement, les résultats de la recherche montrent des liens positifs entre le sentiment d'auto-efficacité et les trois composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE, ainsi que des liens négatifs entre le sentiment d'auto-efficacité et l'expérience professionnelle auprès d'enfants présentant un TSA. Toutefois, aucune relation n'a été établie entre le sentiment d'auto-efficacité et la formation des

éducatrices. À la lumière des résultats obtenus, il a été possible de constater que les éducatrices expriment un plus haut niveau de sentiment d'auto-efficacité lorsque leurs attitudes à l'égard de l'inclusion sont positives, qu'elles mettent en place des actions pour soutenir l'accueil des enfants et qu'elles perçoivent que les conditions de mise en œuvre de l'inclusion sont présentes dans leur milieu de travail. De plus, les résultats remettent en question l'influence de la formation des éducatrices, qu'elle soit initiale ou continue, sur leur sentiment d'auto-efficacité. De ce point de vue, il semble donc pertinent de travailler sur le sentiment d'auto-efficacité des éducatrices pour améliorer leurs pratiques éducatives. De plus, il est opportun de s'interroger sur le contenu et la qualité des formations reçues chez les éducatrices.

Table des matières

Sommaire	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	viii
Liste des abréviations.....	x
Remerciements.....	xi
Introduction.....	1
Chapitre 1 Problématique.....	5
1.1 Les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme et les défis qu'ils vivent ..	6
1.2 L'importance des centres de la petite enfance	8
1.2.1 Le mouvement inclusif dans le contexte des CPE.....	9
1.3 Des bénéfices liés à l'inclusion.....	12
1.4 Les obstacles à l'inclusion	14
1.4.1 Les obstacles liés aux caractéristiques des enfants.....	15
1.4.2 Les obstacles liés à la formation des éducatrices.....	16
1.4.3 Les obstacles liés aux attitudes des éducatrices.....	18
1.5 Un facilitateur présumé de l'inclusion : le sentiment d'auto-efficacité	19
1.6..... La question de recherche	
.....	21
Chapitre 2 Cadre conceptuel	23
2.1 Le trouble du spectre de l'autisme	24
2.2 L'inclusion en CPE	27

2.3 Sentiment d'auto-efficacité	31
2.3.1 Définition du sentiment d'auto-efficacité	31
2.3.2 Développement du sentiment d'auto-efficacité	32
2.4 La formation des éducatrices	34
2.5 Objectif principal et objectifs spécifiques de recherche	37
Chapitre 3 Méthode	38
3.1 Devis de recherche	39
3.2 Démarche d'échantillonnage	41
3.3 Participants	43
3.4 Instruments de mesure	45
3.5 Traitement et analyse des données	51
Chapitre 4 Résultats	52
4.1 Statistiques descriptives	53
4.2 Relations entre le sentiment d'auto-efficacité et les trois composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE	56
4.2.1 Relations entre le sentiment d'auto-efficacité et les perceptions des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion	58
4.2.2 Relations entre le sentiment d'auto-efficacité et les actions pour soutenir l'accueil des enfants	67
4.2.3 Relations entre le sentiment d'auto-efficacité et les attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion	74
4.3 Relations entre le sentiment d'auto-efficacité et l'expérience des éducatrices	77

4.3.1 Relations entre le sentiment d'auto-efficacité et le nombre de mois d'expérience des éducatrices en CPE	77
4.3.2 Relations entre le sentiment d'auto-efficacité et le nombre de mois d'expérience auprès d'enfants présentant un TSA	78
4.4 Relations entre le sentiment d'auto-efficacité et les différentes formations des éducatrices	82
Chapitre 5 Discussion	83
5.1 Rappel des objectifs et des principaux résultats.....	84
5.2 Portait exploratoire des éducatrices en lien avec les questionnaires de la recherche.....	86
5.3 Sentiment d'auto-efficacité	93
5.3.1 L'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE.....	93
5.3.2 L'expérience professionnelle	97
5.3.3 Formation	99
Conclusion	102
Références	107
Appendice A Lettre de présentation	121
Appendice B Lettre d'information et de consentement.....	123
Appendice C Accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE	127
Appendice D Échelle d'auto-efficacité des enseignants	131
Appendice E Échelle d'auto-efficacité des éducatrices.....	133

Liste des tableaux

Tableau

1	Les quatre niveaux de l'intégration scolaire.....	28
2	Critères d'inclusion	42
3	Type de groupe qui accueille l'enfant présentant un TSA	44
4	Niveau de scolarité obtenu par les éducatrices.....	45
5	Région administrative des éducatrices accueillant un enfant présentant un TSA.....	45
6	Composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE	49
7	Statistiques descriptives du sentiment d'auto-efficacité (N = 34).....	54
8	Statistiques descriptives des composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE (N = 34)	55
9	Statistiques descriptives des éducatrices ayant suivi une formation continue et de perfectionnement (N = 34)	56
10	Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les trois composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE (N = 34).....	57
11	Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les perceptions des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion (N = 34)	59
12	Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les actions pour soutenir l'accueil des enfants (n = 34)	68
13	Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion (n = 34).....	75
14	Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et le nombre de mois d'expérience des éducatrices en CPE (n = 34).....	78
15	Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et le nombre de mois d'expérience auprès d'enfants présentant un TSA (n = 28)	79

16	Corrélations entre les items de l'efficacité personnelle et le nombre de mois d'expérience auprès d'enfants présentant un TSA (n = 28)	81
----	--	----

Liste des abréviations

AAC	Analyse appliquée du comportement
AEC	Attestation d'études collégiales
APA	American Psychiatric Association
CLSC	Centre local de services communautaires
CPE	Centre de la petite enfance
CRDITED	Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement
DEC	Diplôme d'études collégiales
DSM-IV	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ESDM	Early Start Denver Model
ICI	Intervention comportementale intensive
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MFA	Ministère de la Famille et des Aînés
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
PECS	Picture Exchange Communication System
SGEE	Service de garde éducatif à l'enfance
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children
TSA	Trouble du spectre de l'autisme

Remerciements

Je souhaite exprimer toute ma reconnaissance à l'égard de mes directeurs Mathieu Point et Geneviève Bergeron qui m'ont épaulée dans ce parcours. Tout au long du processus, leurs encouragements, leur soutien, leur rigueur et leurs précieux conseils m'ont permis de repousser mes limites et d'approfondir mes réflexions. Je tiens aussi à remercier les professeurs-chercheurs Nadia Rousseau et Luc Prud'homme, qui ont accepté de collaborer à mon mémoire. Votre professionnalisme et vos conseils m'ont permis d'ajuster des idées liées à l'inclusion.

Je tiens aussi à remercier mes amies, nées de la maîtrise ou non; je pense tout particulièrement à Nancy, Marianne et Émilie. Les nombreux échanges m'auront fait grandir et sans vous, cette aventure n'aurait pas été aussi festive et motivante.

Finalement, je ne peux passer sous silence la compréhension et l'appui de ma famille; mon conjoint Keven, et mes trois enfants Arielle, Ophélie et Delphine qui, pendant plusieurs années, ont accepté de concéder du temps familial pour me permettre de me consacrer à ma recherche. Vous êtes pour moi une grande source de fierté. Merci à mes parents, Raymonde et Michel, pour leur aide sans limites et leurs encouragements.

Introduction

Depuis plus de 30 ans, le Québec s'est doté d'un système de services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) qui accueille les enfants âgés de 0 à 5 ans. Certaines de ces installations cherchent à incarner des principes qui tendent vers la philosophie inclusive et accueillent des enfants ayant des besoins particuliers, dont ceux présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). L'accueil de ces enfants peut représenter un défi pour les éducatrices¹ qui doivent composer avec leurs différents besoins et particularités. À cet effet, les écrits scientifiques mettent en évidence qu'un haut niveau de sentiment d'auto-efficacité (Perren, Herrmann, Iljuschin, Frei, Körner et Sticca, 2017) et une formation pertinente (Fukkink et Lont, 2007; Mulvihill, Shearer et Lee Van Horn, 2002) sont des facteurs associés à la mise en place de meilleures pratiques éducatives pour les enfants. Plus particulièrement, une formation spécifique sur les pratiques inclusives améliorerait non seulement les attitudes, mais également le sentiment d'auto-efficacité (Perren et al., 2017). Selon ces auteurs, ce sentiment d'auto-efficacité serait un des facteurs dans l'explication des comportements individuels de l'éducatrice et de ses pratiques éducatives. En effet, plus les éducatrices ont des connaissances spécifiques, plus elles expriment un haut niveau de sentiment d'auto-efficacité et plus elles mettent en place de meilleures pratiques éducatives (Perren et al., 2017). Actuellement, peu de chercheurs, notamment en contexte québécois, en ont fait leur objet d'étude en lien avec les enfants présentant un TSA dans les centres de la petite enfance (CPE).

¹ Pour alléger le texte, l'emploi du féminin a été favorisé. Cette décision s'appuie sur le fait que selon le type de services de garde éducatifs à l'enfance, le pourcentage du personnel éducateur féminin varie de 97,6 % à 99,1 % (Gouvernement du Québec, 2015).

Cette recherche vise, d'une part, à documenter le sentiment d'auto-efficacité, la formation ainsi que certaines pratiques et croyances liées à l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE, plus particulièrement ceux présentant un TSA, et d'autre part, elle vise à explorer les différentes relations entre le sentiment d'auto-efficacité et les variables de la formation et de l'expérience professionnelle des éducatrices et de l'accueil des enfants présentant un TSA. Afin de répondre aux différents objectifs de l'étude, un questionnaire comportant des questions de nature sociodémographique sur la formation, l'expérience professionnelle et l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE a été mis en ligne et était accessible aux éducatrices répondant aux critères de sélection. De plus, ces dernières devaient répondre à un questionnaire sur leur sentiment d'auto-efficacité. Les données recueillies présentent la perception des éducatrices participant à la recherche.

Le premier chapitre expose la problématique. Un état des connaissances du TSA à la petite enfance est abordé, suivi de différents défis qui lui sont associés. Ensuite, l'importance du rôle des CPE et la situation de l'inclusion en petite enfance, incluant certains effets et des obstacles, sont présentées. Cette partie du chapitre énonce aussi un état des connaissances sur le rôle du sentiment d'auto-efficacité retrouvé chez les éducatrices ainsi que les manques et les besoins liés à leurs formations. Pour conclure la problématique, la question de recherche qui en découle est formulée.

Le deuxième chapitre, le cadre de référence, permet de définir les principaux concepts et variables de la recherche. Les termes « trouble du spectre de l'autisme », « inclusion », « sentiment d'auto-efficacité » et « formation » sont abordés. La présentation des objectifs vient conclure ce chapitre.

Pour ce qui est du troisième chapitre, il explique la méthodologie utilisée afin de répondre à la question de recherche. Le devis de recherche, la démarche d'échantillonnage, les participants, les mesures ainsi que le traitement et l'analyse des données y sont décrits.

Les résultats de la recherche issus de la collecte de données sont présentés au quatrième chapitre.

Pour terminer ce mémoire, le chapitre cinq présente la discussion. Différents liens entre les résultats obtenus et la littérature scientifiques sont établis. Également, les principales constatations sont mises de l'avant. Les forces et les limites, les recommandations ainsi que des pistes de réflexion y sont proposées.

Chapitre 1

Problématique

La problématique exposée dans ce chapitre est issue de la préoccupation de l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers, notamment les enfants ayant un TSA. D'abord, les caractéristiques et défis des enfants ayant un TSA sont présentés, suivis de l'importance du rôle des CPE dans leur développement. Ensuite, les effets et les obstacles de l'inclusion sont abordés pour ouvrir sur un présumé facilitateur à l'inclusion : le sentiment d'auto-efficacité des éducatrices. Pour terminer, la question de recherche qui en découle est précisée.

1.1 Les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme et les défis qu'ils vivent

En milieu scolaire, parmi les enfants ayant des besoins particuliers, le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est la catégorie la plus prévalente (Noiseux, 2014). Cette prévalence est passée de 10,9/10 000 en 1997 à 122,6/10 000 en 2014 pour les jeunes de 4 à 17 ans (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2016). Plus particulièrement, entre 2010-2011 et 2014-2015, il y a eu une augmentation de 29 % d'enfants présentant un TSA au préscolaire (MELS, 2016). Il semble donc que le diagnostic du TSA soit de plus en plus précoce (Sacrey et al., 2018). À cet effet, le taux de nouveaux cas d'enfants présentant un TSA est plus élevé chez les enfants de 1 à 4 ans que chez les enfants plus âgés (Noiseux, 2018). Comme le mentionne Noiseux (2018), « près de 75 % de nouveaux cas de TSA sont âgés de 1 à 9 ans » (p. 1). Cappe, Smock et Boujut (2016) constatent que les comportements inhabituels et stéréotypés des enfants présentant un TSA peuvent rendre leur scolarisation plus difficile, ce qui nécessite certaines modifications de l'environnement et des pratiques d'enseignement.

Les principales difficultés rencontrées par ces enfants sont sur le plan des interactions sociales (p. ex., difficulté à établir une relation sociale), du langage autant expressif que réceptif (p. ex., absence de langage) et des comportements et activités (p. ex., comportement stéréotypé, intérêt particulier) (American Psychiatric Association [APA], 2013; Cappe et al., 2016). Les difficultés de communication sociale apparaissent avant l'âge de 2 ans (Wetherby, Watt, Morgan et Shurnway, 2007) et sont universelles, et ce, indépendamment du niveau de fonctionnement de l'enfant et de son âge (Tager-Flusberg, Joseph et Folstein, 2001). Au Canada, Poirier et Abouzeid (2015) ont dressé le portrait global des personnes présentant un TSA et ils soulignent aussi la difficulté dans les interactions sociales, c'est-à-dire entre les enfants présentant un TSA et leurs pairs.

Les difficultés de communication peuvent se manifester de différentes façons. Par exemple, la communication peut être non verbale ou verbale, mais sans pertinence, le discours peut être dénué de sens ou répétitif, sinon, il peut être cohérent, mais sans aucune intention de communiquer (Maurice, 2006). La pauvreté de la compréhension des expressions est une autre difficulté rencontrée qui limite l'interaction entre l'enfant présentant un TSA et ses pairs sur le plan émotionnel (Rogers et Dawson, 2010). De plus, au fur et à mesure que l'intérêt social se développe, la communication demeure souvent maladroite et les difficultés persistent lors de l'échange (Prud'homme, 2010). Compte tenu des difficultés marquées sur le plan social, la qualité et l'ouverture des structures éducatives dans lesquelles ces enfants évoluent sont d'une grande importance.

1.2 L'importance des centres de la petite enfance

Le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2019) soulève des objectifs prioritaires à satisfaire au cours de la petite enfance (0-5 ans), dont le bien-être de l'enfant et son développement global harmonieux. De plus, les SGEE, dont les CPE, constituent souvent le premier lieu d'intégration sociale des enfants (Conseil de la famille et de l'enfance, 2003) et c'est dans ces milieux que l'enfant se prépare à devenir un membre de sa communauté (Odom, 2002, cité dans Dionne, Julien-Gauthier et Rousseau, 2006). Les CPE étant l'un des milieux des SGEE jouent donc un rôle important en favorisant le développement cognitif, langagier, social, affectif, physique et moteur des jeunes enfants, notamment pour les plus vulnérables (Gouvernement du Québec, 2019). Les opportunités de développement offertes par les CPE sont associées, à long terme, à une plus grande réussite scolaire et sociale (Center on the Developing Child at Harvard University, 2010). Pour ce faire, une Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance (Gouvernement du Québec, 2015) régit les CPE et ceux-ci doivent appliquer le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2019, p. 2), qui s'est doté d'une triple mission :

1. Assurer le bien-être, la santé et la sécurité des jeunes enfants qu'ils accueillent;
2. Offrir un milieu de vie propre à accompagner les jeunes enfants dans leur développement global
3. Contribuer à prévenir l'apparition de difficultés liées au développement global des jeunes enfants et favoriser leur inclusion sociale.

Le programme éducatif vise donc à favoriser la qualité éducative, la cohérence des pratiques éducatives et la continuité entre les interventions éducatives chez les enfants (Gouvernement du Québec, 2019). De plus, le programme précise que « les SGEE sont appelés à favoriser l'inclusion sociale des enfants présentant des besoins particuliers en leur faisant une place parmi leurs pairs pour leur permettre de se développer en participant aux activités quotidiennes » (Gouvernement du Québec, 2019, p. 5). En raison du principe d'égalité des chances (Gouvernement du Québec, 2019), les enfants présentant un TSA peuvent fréquenter un CPE tout comme les enfants ayant un développement typique. D'ailleurs, certains auteurs (Levy, Kim et Olive, 2006; McGee, Paradis et Feldman, 1993; Rivard, Terroux et Mercier, 2014) mentionnent que la présence d'enfants ayant un développement typique autour de l'enfant présentant un TSA engendre des effets positifs sur ces derniers.

1.2.1 Le mouvement inclusif dans le contexte des CPE

Dans les années 1970, l'intégration scolaire a fait son apparition dans les établissements scolaires à travers le Canada afin de répondre aux besoins d'élèves en difficulté (AuCoin et Vienneau, 2015). Cette intégration, plus souvent physique, n'a toutefois pas permis de garantir une intégration pédagogique et sociale pour les élèves ayant des besoins particuliers (Vienneau, 2006). En effet, le succès de cette intégration est largement influencé par les efforts de l'enseignant pour favoriser une participation optimale de ces élèves dans les activités d'apprentissage ainsi qu'au sein du groupe social que représentent

la classe et l'école. Tout comme le milieu scolaire, les SGEE se sont aussi dotés de politiques visant l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. Dès le début des années 1980, le Québec a adopté une politique d'intégration des enfants handicapés dans les services éducatifs. Depuis, ses objectifs ont été revus et poursuivis par le ministère de la Famille et des Aînés (MFA). Trois objectifs en vigueur composent cette politique (MFA, 2017, p. 7), soit de :

1. Favoriser l'accès et la participation à part entière des enfants handicapés dans les services de garde à l'enfance, pour permettre à ces enfants de vivre et de croître mieux intégrés à leur communauté et de recevoir les services de garde dont ils ont besoin;
2. Soutenir les services de garde dans leur responsabilité d'intégrer des enfants handicapés, et ce, tout en maintenant un service de garde de qualité pour tous;
3. Favoriser la participation des parents dans l'intégration de leur enfant dans les services de garde.

De concert avec le MFA, l'Office des personnes handicapées (OPHQ, 1984) a publié un document, *À part... égale*, qui comporte une politique visant à offrir aux personnes handicapées des services complets et accessibles dans leurs différentes sphères de vie. Cette politique, actualisée en 2009 par l'OPHQ dans la perspective de contourner les écueils du paradigme d'intégration et de réellement favoriser l'apprentissage et la participation sociale de tous, a permis aux SGEE qui avaient la volonté de mettre en place des pratiques inclusives de se développer dans la société québécoise. Par exemple, des SGEE qui mettent en place le modèle de « l'inclusion réelle » s'assurent que tous les enfants, y compris ceux ayant des besoins particuliers, participent à toutes les activités proposées

par l'éducatrice (Guralnick, 2001; Rafferty, Boettcher et Griffin, 2001; Saint-Pierre, 2004).

Malgré ce mouvement vers l'inclusion, aucune politique gouvernementale propre aux SGEE ne soutient le mouvement inclusif (Gouvernement du Québec, 2015), ce qui peut contribuer à expliquer que la majorité des SGEE se situe plutôt dans une perspective d'intégration que d'inclusion (Dionne et al., 2006). Bien que la présence des enfants ayant des besoins particuliers soit soulignée à l'intérieur du programme éducatif pour les SGEE (Gouvernement du Québec, 2019), les gestionnaires des SGEE sont quand même libres d'accepter ou de refuser ces enfants dans leurs établissements, ce qui a pour conséquence que certains enfants ayant des besoins particuliers ne fréquentent toujours pas un SGEE (Point et Desmarais, 2011).

D'une part, la discrimination basée sur le handicap étant interdite selon la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, les SGEE, notamment les CPE, devraient déployer des efforts raisonnables pour inclure un enfant ayant des besoins particuliers dans leur établissement (Gouvernement du Québec, 2019). D'autre part, il n'en demeure pas moins que l'inclusion en CPE est une prémisse importante à l'inclusion scolaire (Point et Desmarais, 2011). Les CPE auraient d'ailleurs avantage à tendre vers cette philosophie, puisque les bienfaits de la pratique inclusive touchent autant les enfants ayant des besoins particuliers que leurs pairs sans besoins particuliers.

1.3 Des bénéfices liés à l'inclusion

Les bénéfices associés à l'inclusion dans les SGEE ont été abordés par plusieurs auteurs depuis les dernières années (Moreau, 2009; Odom, 2000; Odom et al., 2004; Rafferty et Griffin, 2005). Les relations positives, la création de liens d'attachement, la réussite d'apprentissages et le développement de l'autodétermination sont des exemples de bénéfices que les enfants retirent des pratiques inclusives (Moreau, Maltais et Herry, 2005).

Il a été montré que le nombre et le niveau d'interactions sociales entre les enfants avec et sans retard de développement sont plus présents dans les services éducatifs inclusifs à la petite enfance que dans les services de garde spécialisés (Guralnick, 2001; Kwon, Elicker et Kontos, 2011). En ce qui concerne les enfants présentant un TSA, Point (2013) amène une nuance sur ces interactions. Non seulement les enfants présentant un TSA s'engagent dans des interactions sociales avec les pairs en contexte de jeu libre, mais de plus, le taux d'interaction était plus élevé comparativement aux milieux spécialisés retrouvés dans les recherches précédentes. Les contextes du milieu inclusif et du jeu libre semblent être corrélés à ces plus hauts taux d'interaction. Dans l'étude de Point (2013), les enfants présentant un TSA avaient un pourcentage de temps moyen en interaction sociale de 17,7 %, alors que le temps moyen établi par Boyd, Conroy, Asmus et McKenney (2011) était de 6 %. Autrement, Odom (2000) mentionne que les enfants ayant des besoins particuliers engagent moins d'interactions sociales avec leurs pairs à dévelop-

pement typique, et c'est l'une des conclusions les plus souvent répliquées dans la littérature scientifique (p. ex., Chen, Lin, Justice et Sawyer, 2017; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman et Kinnish, 1996).

Une recherche menée par Rafferty et Griffin (2005) soulève, en plus des bénéfices de l'inclusion, certains risques perçus par les parents liés à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. L'étude a sondé les perceptions des éducatrices, des parents d'enfants ayant des besoins particuliers et des parents d'enfants à développement typique. De façon générale, les parents et les éducatrices de l'étude s'accordent pour dire que l'inclusion en SGEE est bénéfique pour l'ensemble des enfants (Rafferty et Griffin, 2005). Toutefois, les parents ont souligné quelques inconvénients. Il en résulte qu'il persiste une crainte envers le manque de qualification des éducatrices afin de répondre aux besoins des enfants ayant des besoins particuliers et que ces derniers risquent de ne pas bénéficier de l'assistance spécialisée ou de l'attention individualisée à laquelle ils ont droit. Pour les pairs, les désavantages se réfèrent aux comportements négatifs ou inhabituels, comme les crises de colère, que pourrait manifester un enfant ayant des besoins particuliers. Ce dernier aspect a été considéré autant par les éducatrices que par les parents. Rafferty et Griffin (2005) suggèrent que les parents qui sont les plus préoccupés par les désavantages de l'inclusion feraient plutôt référence au programme du système scolaire dans lequel l'enfant transitera et où les classes sont plus grandes, plutôt qu'au SGEE dans lequel l'enfant évolue.

D'autres travaux révèlent quant à eux que les interventions individualisées combinées avec les services éducatifs inclusifs à la petite enfance ont des effets positifs sur le comportement et le développement des enfants ayant des besoins particuliers (Odom, 2000; Odom et al., 2004). Dans leur revue de littérature sur l'inclusion en SGEE, Odom et al. (2004) rapporte que des gains sur le langage, sur la participation aux activités, sur l'interaction sociale et sur l'imitation des pairs ont été observés par différents auteurs. Il semble maintenant nécessaire de s'intéresser à certains éléments faisant obstacle à l'inclusion.

1.4 Les obstacles à l'inclusion

Lors de la mise en œuvre de l'inclusion, les éducatrices en SGEE peuvent rencontrer plusieurs obstacles. Certains obstacles semblent par ailleurs être récurrents dans la littérature scientifique, notamment les obstacles liés aux caractéristiques de l'enfant (Odom, 2000; Odom et al., 2004; Point et Desmarais, 2011), les obstacles liés à la formation (Barned, Knapp et Neuharth-Pritchett, 2011; Gazzoni et Beaupré, 1998; Julien-Gauthier, 2008; Killoran, Tymon et Frempong., 2007; Lépine et Tétreault, 2009; McConkey et Bhlingri, 2003; Mohay et Reid, 2006; Moreau, 2009; Odom et al., 2004; Point et Desmarais, 2011; Tétreault, Beaupré, Gagné, Giroux et Guérard, 2001) et les obstacles liés aux attitudes (Guralnick, 2001; Mulvihill et al., 2002; Odom, 2000; Vakil, Welton, O'Connor et Kline, 2009; Wiart, Kehler, Rempel et Tough, 2014). Ils sont approfondis dans les paragraphes qui suivent.

1.4.1 Les obstacles liés aux caractéristiques des enfants

Deux caractéristiques principales retrouvées chez les enfants sont perçues comme des obstacles et influenceraient la réussite de l'inclusion. La première caractéristique est le type de besoins particuliers présenté par l'enfant (p. ex., trouble de l'audition, trouble visuel, syndrome de Down, autisme), et la deuxième caractéristique est la sévérité du handicap (Odom, 2000; Odom et al., 2004; Point et Desmarais, 2011). Les enfants ayant été catégorisés à « besoins élevés », donc ayant un handicap sévère, se retrouvent plus souvent en contexte ségrégué que les enfants catégorisés à « faibles besoins » (Odom et al., 2004). Odom (2000) ajoute que l'aisance de l'éducatrice envers la sévérité du handicap peut jouer un rôle sur les pratiques inclusives envers l'enfant ayant des besoins particuliers. De plus, les auteurs soulignent que les enfants ayant des besoins particuliers plus légers sont placés plus souvent en contexte inclusif que ceux ayant des besoins particuliers plus sévères, multiples ou encore sur le plan sensoriel (p. ex., des enfants ayant une déficience auditive) (Odom et al., 2004). La sévérité et le type de handicap semblent donc être des facteurs qui peuvent complexifier la mise en œuvre de l'inclusion.

Outre la sévérité et le type de handicap retrouvés spécifiquement chez l'enfant ayant des besoins particuliers, d'autres facteurs font obstacle à la mise en œuvre de l'inclusion. Il a été démontré que l'aménagement physique (Killoran et al., 2007; Moreau, 2009), le financement (Killoran et al., 2007; Moreau, 2009; Point et Desmarais, 2011), le ratio d'enfants par éducatrice (Killoran et al., 2007; Moreau, 2009) et la formation (Killoran et

al., 2007; Moreau, 2009; Point et Desmarais, 2011) constituent des obstacles qui les empêchent d'appliquer des pratiques inclusives dans leur milieu (Killoran et al., 2007).

1.4.2 Les obstacles liés à la formation des éducatrices

Dans les écrits scientifiques, le manque de formation est un aspect récurrent retrouvé comme obstacle dans la mise en place de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers (Barned et al., 2011; Gazzoni et Beaupré, 1998; Julien-Gauthier, 2008; Killoran et al., 2007; Lépine et Tétreault, 2009; McConkey et Bhlingri, 2003; Mohay et Reid, 2006; Moreau, 2009; Odom et al., 2004; Point et Desmarais, 2011; Tétreault et al., 2001). Selon Moreau (2009), les éducatrices rapportent qu'il est difficile d'inclure les enfants ayant des besoins particuliers, puisqu'elles considèrent leur formation déficitaire sur les pratiques inclusives. En plus des éducatrices, il semble que même les parents déplorent le manque de formation des éducatrices (Boudreault, Moreau et Kalubi, 2001). La recherche menée par le Protecteur du citoyen (2009) a démontré qu'un peu plus de la moitié des parents interrogés croit que les éducatrices qui accueillent leur enfant présentant un TSA ne détenaient pas certaines des connaissances au niveau des interventions efficaces et adaptées auprès de ceux-ci. À cet effet, une étude réalisée dans 50 SGEE québécois qui accueillait des enfants ayant des besoins particuliers (déficience intellectuelle ou TSA) a permis d'identifier qu'il y avait d'importants besoins sur le plan de la formation des éducatrices pour soutenir la mise en place de l'inclusion (Rousseau, Dionne, Dugas, Ouellet et Bélanger, 2010). De plus, l'étude de Mohay et Reid (2006) a soulevé que seulement 25 % des éducatrices estiment que leurs formations axées sur les enfants ayant

des besoins particuliers étaient adéquates. En accord avec ces observations, Lépine et Tétreault (2009) ont effectué une recherche auprès d'éducatrices, de gestionnaires et d'autres intervenants de SGEE et elles mentionnent qu'une formation continue adaptée aux problématiques rencontrées et identifiées chez les enfants est une option à favoriser.

La formation constitue donc un facteur important pour les professionnels de la petite enfance (Fukkink et Lont, 2007). Une formation spécialisée semble améliorer les compétences pédagogiques des éducatrices, incluant leurs attitudes, leurs connaissances ainsi que leurs habiletés (Fukkink et Lont, 2007). Au Québec, afin de permettre aux éducatrices de bien répondre à l'exigence de leur profession, une formation spécialisée de niveau collégial leur est destinée. Cette formation permet d'acquérir les 22 compétences propres à la profession d'éducatrice (MFA, 2014). Ainsi, les fonctions des éducatrices ne se limitent pas à répondre aux besoins de base de l'enfant; elles exercent aussi un rôle important dans le développement global de l'enfant. Elles s'assurent de veiller au bon développement du potentiel de chacun des enfants. Certaines compétences répondent directement au bon développement de l'enfant ayant des besoins particuliers. Par exemple, les éducatrices doivent acquérir les compétences suivantes : analyser les besoins particuliers d'un ou d'une enfant (0199), intervenir au regard du comportement de l'enfant et du groupe d'enfants (019J) et fournir de l'aide à l'enfant (019A).

De plus, le MFA (2014) souligne l'importance des éducatrices dans l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. Afin de permettre aux éducatrices d'optimiser

l'intégration de ces enfants, certains établissements collégiaux offrent des cours répondant à ce besoin. Toutefois, une recherche effectuée sur internet en juillet 2019 a permis de constater que sur 29 établissements collégiaux qui offrent la formation en Techniques d'éducation à l'enfance, seulement la moitié (20) des établissements offrent un cours spécifique portant sur les enfants ayant des besoins particuliers. De plus, seulement quatre établissements offrent un cours spécifique lié à l'inclusion lors du cheminement menant à la diplomation. Pourtant, il a été démontré qu'une formation spécifique à l'inclusion améliore les attitudes et le sentiment de compétence des éducatrices envers les pratiques inclusives (Baker-Ericzén, Garnand Mueggenborg et Shea, 2009).

1.4.3 Les obstacles liés aux attitudes des éducatrices

De leur côté, Vakil et al. (2009) ont souligné le rôle primordial de l'éducatrice dans la réussite de l'inclusion. En effet, les éducatrices ont une grande influence sur le climat dans lequel les enfants passent leur journée. Plus spécifiquement, les attitudes des éducatrices envers l'inclusion et les enfants ayant des besoins particuliers sont déterminantes pour les pratiques inclusives (Guralnick, 2001; Mulvihill et al., 2002; Odom, 2000; Wiart et al., 2014), même si elles ne peuvent assurer que ces dernières seront appliquées par les professionnels (Pratkanis et Greenwald, 1989, cités dans Bergeron, 2014). En effet, le lien entre les attitudes et le comportement semble difficile à démontrer dans la littérature scientifique (Pratkanis et Greenwald, 1989, cités dans Bergeron, 2014). Les attitudes positives demeurent toutefois très importantes pour la réussite de l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en contexte inclusif (Wiart et al., 2014) et elles constituent

un premier pas nécessaire pour un changement de comportement (Perkins et al., 2007). Les résultats de l'étude de Wiart et al. (2014) suggèrent que la majorité des éducatrices à l'étude ont des attitudes positives envers l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Toutefois, un écart persiste entre les croyances et les pratiques retrouvées en SGEE. En effet, même si les éducatrices expriment des attitudes favorables à la pratique inclusive, les enfants ayant des besoins particuliers sont encore susceptibles de rencontrer des obstacles à leur pleine participation aux programmes éducatifs des SGEE (Wiart et al., 2014).

L'expérience du milieu inclusif vécu par les éducatrices semble également être un facteur pouvant affecter leurs attitudes. Perren et al. (2017) ont soulevé que les attitudes positives des éducatrices envers l'inclusion sont associées à l'expérience positive vécue dans un milieu inclusif. De plus, les auteurs ajoutent qu'une formation axée sur l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers semble augmenter les attitudes favorables et les compétences des éducatrices de la pratique inclusive. Pour leur part, Fives et Buelh (2012) précisent que les attitudes jouent un rôle en tant que filtre et cadre, alors que le sentiment d'auto-efficacité agirait en tant que guide.

1.5 Un facilitateur présumé de l'inclusion : le sentiment d'auto-efficacité

Mettre en œuvre des pratiques inclusives peut constituer une tâche complexe et porteuse de défis. Par exemple, les éducatrices sont face au défi de faire de la sensibilisation, de favoriser l'acceptation de la diversité ainsi que de diminuer les préjugés face aux

différences (Vakil et al., 2009). Le sentiment d'auto-efficacité, qui constitue une croyance que possède l'individu en sa capacité afin de mener à terme une tâche (Cappe et al., 2016), semble faciliter la mise en œuvre de ces pratiques inclusives. Une étude effectuée en milieu scolaire montre que plus les enseignants expriment un haut niveau de sentiment d'auto-efficacité, plus ils sont aptes à faire face aux défis facilement, et ce, surtout lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins particuliers d'un élève (Cappe et al., 2016). Cette étude portant exclusivement sur les élèves présentant un TSA montre que les enseignants les plus expérimentés et formés sont plus aptes à répondre aux besoins de ces enfants (Cappe et al., 2016). D'ailleurs :

le sentiment d'auto-efficacité joue un rôle non négligeable sur la façon dont les enseignants perçoivent leur expérience, confirmant de ce fait l'utilité de proposer aux enseignants des formations permettant le développement de connaissances sur le TSA et la pédagogie adaptée à ces élèves. (Cappe et al., 2016, p. 88)

Jusqu'à ce jour, une seule étude s'est intéressée au sentiment d'auto-efficacité retrouvé chez les éducatrices en SGEE (Perren et al., 2017) sans toutefois être en contexte inclusif. Selon cette étude, le sentiment d'auto-efficacité est perçu comme un meilleur prédicteur du comportement des professionnels de la petite enfance que les attitudes concernant les pratiques pédagogiques (Perren et al., 2017). Les auteurs suggèrent que de renforcer le sentiment d'auto-efficacité serait une façon de promouvoir de meilleures pratiques pédagogiques en SGEE. Un des moyens suggérés dans leur étude est d'offrir des formations centrées sur les besoins de l'enfant. D'ailleurs, en milieu scolaire, la formation continue semble être une solution afin d'augmenter le sentiment d'auto-

efficacité des enseignants en contexte inclusif. Il a été montré que plus les enseignants expriment un sentiment d'auto-efficacité élevé, plus ils démontrent de la facilité à répondre aux défis du milieu scolaire inclusif (Cappe et al., 2016). Pour ce qui est des SGEE, Perren et al. (2017) amènent l'idée que le sentiment d'auto-efficacité est un facteur pertinent dans l'explication des comportements individuels et des pratiques éducatives des éducatrices.

En somme, la prévalence des enfants présentant un TSA est grandissante (Noiseux, 2018) et les CPE qui cherchent à mettre en œuvre des pratiques inclusives sont des milieux qui présentent un avantage pour favoriser le développement de leur plein potentiel le plus tôt possible (Odom et al., 2004). Toutefois, ces installations font face à différents obstacles comme le manque de formation des éducatrices, notamment sur les enfants ayant des besoins particuliers et sur l'inclusion (Killoran et al., 2007; Moreau, 2009; Odom et al., 2004; Point et Desmarais, 2011), ce qui peut nuire à leur sentiment d'auto-efficacité (Perren et al., 2017). Ce sentiment d'auto-efficacité serait l'un des facteurs à considérer afin d'optimiser leurs pratiques éducatives auprès des enfants ayant des besoins particuliers, notamment ceux présentant un TSA (Cappe et al., 2016; Perren et al., 2017).

1.6 La question de recherche

Comme le rappellent Cappe et al. (2016) le sentiment d'auto-efficacité permet de répondre plus facilement aux défis que peut présenter un enfant présentant un TSA. De plus, il semble que soutenir la mise en œuvre permet de meilleures pratiques pédagogiques

en SGEE (Perren et al., 2017). Compte tenu du manque de recherches québécoises sur le sentiment d'auto-efficacité et les formations spécifiques des éducatrices en SGEE qui se veulent plus inclusifs, il s'avère pertinent de se questionner sur ces relations auprès des enfants présentant un TSA. La question suivante oriente donc la présente recherche :

Quelle est la nature des relations entre le sentiment d'auto-efficacité et la formation des éducatrices accueillant des enfants présentant un TSA et qui tendent vers des pratiques inclusives?

Chapitre 2

Cadre conceptuel

Ce chapitre présente les éléments qui constituent les principaux concepts mobilisés dans la recherche. Premièrement, les caractéristiques associées au TSA seront abordées. Deuxièmement, le concept de l'inclusion et ses différents modèles en contexte de petite enfance seront précisés. Troisièmement, le sentiment d'auto-efficacité de Bandura (2007) est défini dans ce chapitre. Sa définition et les différentes sources pour parvenir à son développement seront expliquées. Quatrièmement, cette section exposera les aspects de la formation initiale et continue des éducatrices en SGEE. Finalement, une synthèse des informations permettra de définir les principaux objectifs de recherche de ce mémoire.

2.1 Le trouble du spectre de l'autisme

L'APA (2013) rapporte un taux de prévalence aux États-Unis d'environ 1 % concernant le TSA, et ce taux serait semblable dans les autres pays. Au Canada, selon les études, la prévalence varie entre 1 enfant sur 66 (Statistique Canada, 2018) et 1 enfant sur 100 (Fombonne, 2012; Noiseux, 2014). Les causes de cette prévalence ne sont toutefois pas connues; un groupe d'auteurs (Rødgaard, Jensen, Vergnes, Soulières et Mottron, 2019) suggère que cela pourrait être dû à une expansion progressive de la compréhension et de la définition de l'autisme, au fait que les autistes inclus dans la recherche sont de moins en moins distincts du groupe de comparaison et aux différences sur le plan de la méthode des études, de sorte que les études plus anciennes n'ont peut-être pas contrôlé l'âge ou le quotient intellectuel aussi rigoureusement que les études les plus récentes. De plus, l'élargissement des critères diagnostiques du *Diagnostic and Statistical manual of Mental*

disorder-IV (DSM-IV), une meilleure reconnaissance du trouble, ou encore, une réelle augmentation du trouble semblent être des pistes à ne pas rejeter (APA, 2013).

Le TSA est un trouble neurodéveloppemental qui est caractérisé par des déficits du développement entraînant une altération du fonctionnement personnel, social, scolaire ou professionnel (APA, 2013). Guimond et Forget (2010) mentionnent les difficultés liées à la communication et aux interactions sociales qui se manifestent entre autres par la faiblesse du langage fonctionnel, un ton monocorde, ainsi que des difficultés à comprendre les métaphores, les coutumes sociales et le langage non verbal. Certains déficits se retrouvent dans l'attention conjointe et dans la recherche du regard ou du contact physique du donneur de soins (Weitlauf et al., 2014). Il en résulte que l'enfant pourrait avoir tendance à ne pas se retourner lorsqu'il est appelé par son prénom (APA, 2013). De plus, un mode restreint et répétitif des comportements, des intérêts et des activités peut également faire obstacle aux interactions sociales avec les pairs et dérouter les enseignants (APA, 2013; Guimond et Forget, 2010). Ces manifestations varient en fonction du niveau de sévérité, nécessitant une aide plus ou moins importante (APA, 2013).

Dès que l'enfant s'intègre au milieu scolaire, d'autres difficultés comme la planification, l'organisation et l'adaptation au changement peuvent s'avérer particulièrement importantes puisqu'elles interfèrent tout au long de la vie (APA 2013; Dorismond et Boucher, 2013). Des difficultés scolaires et d'apprentissage peuvent en découler autant que des défis d'intégration scolaire et sociale. Les difficultés rencontrées peuvent se

poursuivre à l'âge adulte et peuvent constituer un frein à l'indépendance, à l'intégration sociale, au maintien d'un emploi ou, encore, à la recherche d'aide psychosociale (APA, 2013; Dorismond et Boucher, 2013).

Plusieurs approches et services sont offerts pour les enfants présentant un TSA. Le programme *Picture Exchange Communication System* (PECS) (Bondy et Frost, 1994), les scénarios sociaux (Gray et Garand, 1993; Karkhaneh et al., 2010) et l'approche TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children*) (Schopler, Mesibov et Hearsey, 1995; Siaperas et Higgins, 2007) font partie des approches scientifiquement appuyées et proposées aux familles (Poirier et Vallée-Ouimet, 2015). Il semble que ce soit l'intervention comportementale intensive (ICI) issue de l'analyse appliquée du comportement (AAC) qui soit l'approche la plus utilisée étant donné sa plus grande efficacité démontrée pour favoriser les apprentissages des jeunes enfants présentant un TSA (Ministère de la Santé et des Services Sociaux [MSSS], 2003; Peters-Scheffer, Didden, Korzilius et Sturmey, 2011). Toutefois, dû à la différence clinique de moins en moins grande entre les personnes présentant un TSA et celles sans diagnostics, des changements dans les pratiques pourraient s'y voir associés (Rødgaard et al., 2019).

Actuellement, au Québec, c'est le MSSS (2012) qui mandate les Centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement (CRDITED) pour offrir ces services aux enfants présentant un TSA. L'ICI est donc le service préconisé par le MSSS pour les enfants âgés de 2 à 6 ans. Ces derniers peuvent

recevoir ce service dans leur milieu naturel, c'est-à-dire à leur domicile ou en SGEE (MSSS, 2012). Toutefois, Mottron (2016) souligne que l'ICI demeure un soin et non une approche éducative et les enfants présentant un TSA doivent fréquenter les SGEE au même titre que les enfants à développement typique. L'étude de Deschatelets et Poirier (2016) a exploré l'expérience de 13 éducatrices en CPE qui accueillait des enfants présentant un TSA et qui bénéficiaient de l'ICI. Les auteurs soulèvent que les éducatrices perçoivent que les objectifs liés à l'ICI sont davantage en lien avec le développement cognitif et académique plutôt que le développement de l'autonomie et du langage. De plus, l'intervention est généralement donnée par un professionnel externe du SGEE de façon individuelle avec un ratio de « un pour un » pour une durée de 20 heures par semaine (Dionne, Paquet, Joly, Rousseau et Rivard, 2016; Mercier, 2013). Ceci implique que l'enfant présentant un TSA est retiré de son groupe de pairs, ayant pour conséquence de diminuer le temps passé auprès de ceux-ci.

2.2 L'inclusion en CPE

L'intégration, ou le *mainstreaming*, pratiquée dans les années 1970 et 1980, est issue d'une loi américaine, la Loi 94-142 (1975). Elle visait à placer l'élève ayant des difficultés dans l'environnement le moins restrictif possible. L'intégration scolaire, qui s'est malheureusement limitée aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou ayant un handicap léger, a permis à ces derniers d'être intégrés dans un contexte le plus normal possible aux côtés de leurs pairs ayant un développement typique (Thomazet, 2009; Winzer, 1997). Au Québec, conformément à la Politique de l'adaptation scolaire

(Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999), un grand nombre de ces élèves sont intégrés en classe ordinaire. Cette intégration comporte quatre niveaux et ce continuum de placement est connu sous le nom de « système en cascade » (MEQ, 1976). Le tableau 1 présente les différents niveaux d'intégration.

Tableau 1

Les quatre niveaux de l'intégration scolaire

<i>Niveaux d'intégration</i>	<i>Exemples ou description</i>
1. <i>Intégration physique</i> (les élèves intégrés fréquentent la même école).	La classe spéciale est intégrée dans l'école de quartier.
2. <i>Intégration sociale</i> (les élèves intégrés ont des contacts avec les autres élèves, mais sont dans une classe séparée).	Les élèves utilisent les mêmes services de transport scolaire et de cafétéria, participent aux activités culturelles et sociales, etc.
3. <i>Intégration pédagogique</i> (les élèves sont intégrés dans la classe ordinaire).	Les élèves participent aux activités d'apprentissage de la classe.
4. <i>Intégration administrative</i> (les programmes et les services de tous les élèves sont régis par la même loi scolaire).	Les élèves sont inclus à tous les niveaux de l'organisation scolaire (financement, transport, services, etc.).

Source : Vienneau (2006)

Suivant l'évolution des études portant sur les services offerts aux enfants ayant des besoins particuliers, le paradigme de l'intégration tend à se modifier vers celui de l'inclusion (Stainback et Stainback, 1992). Ainsi, il est envisagé de moins demander à l'enfant ayant des besoins particuliers de se conformer le plus possible aux exigences et aux

normes éducatives de la classe (AuCoin et Vienneau, 2010; Beauregard et Trépanier, 2010), mais il devient de la responsabilité de l'école de s'adapter et de modifier sa structure organisationnelle et pédagogique pour les enfants ayant des besoins particuliers et les pairs. Le paradigme inclusif vise à permettre à tous les élèves, qu'ils aient ou non des besoins particuliers, de participer aux activités d'apprentissage de manière optimale (Rousseau, 2010). L'UNESCO (2006), organisme fédérant depuis plusieurs décennies de nombreux pays autour de l'éducation inclusive, définit l'inclusion comme :

un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants. (p. 15)

Depuis quelques années, il semble que le concept de l'intégration évoluer vers celui de l'inclusion, et l'accessibilité pour les enfants ayant des besoins particuliers se réfère à plus qu'une simple présence physique (Dionne et al., 2006). À cet effet, ce qui permet de distinguer l'inclusion de l'intégration est que l'enfant ayant des besoins particuliers soit encouragé à faire les mêmes activités que ses pairs, et ce, selon ses capacités (Dupuis, 2003; Rousseau, Dionne et Harguindeguy-Lincourt, 2012). Une première étape de l'inclusion est la fréquentation du SGEE régulier d'un enfant ayant des besoins particuliers (Point et Desmarais, 2011). L'approche inclusive a pour avantage de favoriser des expériences positives pour tous les enfants (Dionne et al., 2006), puisqu'il en résulte différents impacts positifs tant pour l'enfant ayant des besoins particuliers que pour ses

pairs (Gouvernement du Québec, 2004). Par exemple, la fréquentation des milieux inclusifs permet de sensibiliser les pairs à la différence et d’y développer des attitudes positives à l’égard de celle-ci. Chez l’enfant ayant des besoins particuliers, il en résulte une plus grande fréquence de contacts sociaux avec les pairs et un développement global égal ou supérieur à celui observé dans des milieux ségrégués (Gouvernement du Québec, 2004).

Afin de favoriser la réussite de l’inclusion, Dionne et al. (2006) mettent en lumière certaines composantes essentielles qui doivent être réunies : 1) élaborer une politique de pleine participation de tous les enfants, 2) sensibiliser (les enfants, le personnel des SGEE et les parents), former et outiller (le personnel des SGEE, les parents et les autres acteurs de la communauté), 3) faire équipe pour l’inclusion, 4) partager des instruments communs d’évaluation, d’intervention et de suivi des progrès de l’enfant, 5) accompagner tous les enfants, 6) participer au dépistage précoce des difficultés de développement, et 7) préparer la transition entre les milieux de garde et l’école.

La deuxième composante essentielle à la réussite de l’inclusion, qui souligne l’importance de la formation des éducatrices, vient soutenir l’idée qu’une formation spécifique à l’inclusion augmente les attitudes positives relatives à celle-ci (Baker-Ericzén et al., 2009; Verne, 2013). Bien que les attitudes soient déterminantes pour le bon fonctionnement d’un milieu inclusif (Rousseau, Prud’homme et Vienneau, 2015), il semble également que les enseignants en milieu scolaire ayant un bon sentiment d’auto-efficacité

soient plus enclins à recourir aux pratiques éprouvées envers les enfants présentant un TSA (Jennett, Harris et Mesibov, 2003).

2.3 Sentiment d'auto-efficacité

Issu de la théorie sociocognitive de Bandura (2007), le sentiment d'auto-efficacité est un construit composé des attentes d'efficacité et des attentes de résultats. Dans cette section, il sera question de la définition du sentiment d'auto-efficacité et des aspects liés à son développement.

2.3.1 Définition du sentiment d'auto-efficacité

Le sentiment d'auto-efficacité se définit comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2007, p. 12). Les individus qui pensent que les situations excèdent leurs habiletés auront tendance à en avoir peur et à les éviter. À l'inverse, ils s'impliqueront s'ils se jugent capables d'accomplir la tâche. Donc, le sentiment d'auto-efficacité influence le comportement des individus (Bandura, 2007). Dans la même ligne de pensée, Perren et al. (2017) et Fives et Buelh (2012) s'accordent pour dire que le sentiment d'auto-efficacité joue un rôle en tant que guide. C'est-à-dire que le sentiment d'auto-efficacité orienterait les efforts pour l'atteinte d'objectifs ainsi que l'engagement et la persévérance des individus (Fives et Buelh, 2012).

2.3.2 Développement du sentiment d'auto-efficacité

Selon Bandura (2007), le sentiment d'auto-efficacité se développe à l'aide de quatre différentes sources d'informations : l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'état physiologique et émotionnel.

L'expérience active de maîtrise est la principale source d'influence du sentiment d'auto-efficacité puisque celle-ci est basée sur les expériences personnelles de l'individu. Donc, les succès amènent la croyance que l'individu est performant et les échecs minent la croyance de performance. L'expérience active de maîtrise « produit des croyances d'efficacité plus forte et plus généralisée que ne le font les modes d'influence reposant seulement sur des expériences vicariantes, des simulations cognitives ou de l'instruction verbale » (Bandura, 2007, p. 125). Par ailleurs, le sentiment d'auto-efficacité ne se développe pas seulement à partir des propres expériences de l'individu, mais aussi à l'aide de l'expérience des autres. L'expérience active de maîtrise permet d'expliquer que les expériences positives relatives à la mise en œuvre de pratiques inclusives ainsi que la présence d'expériences positives avec des enfants ayant de besoins particuliers est associée à une ouverture et à une attitude favorables aux pratiques inclusives (p. ex., Elhoweris et Alsheikh, 2006).

L'expérience vicariante repose sur le principe de la modélisation sociale. Bandura (2007) soutient que de voir les autres performer dans des activités difficiles sans conséquences négatives peut générer des attentes à l'idée d'aussi bien réussir, chez ceux qui

observent, s'ils intensifient leurs efforts et persistent. Ils se convaincront que si les autres peuvent le faire, qu'eux-mêmes sont capables d'y parvenir ou du moins, d'améliorer leur performance. Au contraire, l'observation d'un pair qui échoue peut remettre en doute sa capacité de réussir (Rondier, 2004).

La persuasion verbale facilite le maintien du sentiment d'auto-efficacité. Elle se réfère aux paroles d'encouragement et de confiance témoignées par autrui. Ainsi, au moyen de suggestions des autres, l'individu est amené à croire à son potentiel de réussite à une situation qui, autrefois, lui était difficile (Bandura, 2007). Toutefois, selon l'auteur, la persuasion verbale est d'un appui plus faible pour le sentiment d'auto-efficacité puisqu'elle n'est pas la résultante des propres accomplissements d'un individu.

L'état physiologique et émotionnel est la dernière source qui contribue au développement du sentiment d'auto-efficacité. Il s'agit des informations somatiques, des signaux transmis par le corps. Cette source d'information est surtout pertinente lorsqu'il s'agit de s'ajuster face à une situation générant un stress (Bandura, 2007). Le développement du sentiment d'auto-efficacité relatif à une tâche est favorisé par le fait de vivre un sentiment de bien-être physique et psychologique dans un contexte donné. Ainsi, des activités d'analyse réflexive sur leurs pratiques lors de différentes situations permettraient aux éducatrices de prendre conscience des expériences psychologiques et physiologiques vécues qui influencent leur sentiment d'auto-efficacité (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012).

2.4 La formation des éducatrices

Bien que la littérature scientifique (Cappe et al., 2016) suggère un lien entre le sentiment d'auto-efficacité et la formation, il n'en demeure pas moins que la formation des éducatrices tient un rôle indéniable en ce qui concerne les compétences pédagogiques (Fukkink et Lont, 2007). Selon la réglementation gouvernementale du Québec, les deux tiers des éducatrices en CPE doivent être qualifiées. Ainsi, elles doivent détenir soit :

- Un diplôme d'études collégiales (DEC) en techniques d'éducation à l'enfance;
- Une attestation d'études collégiales (AEC) en techniques d'éducation à l'enfance d'un minimum de 1 200 heures; ET
 - trois années d'expérience pertinente reconnue;
- Une AEC pour les éducateurs en services à l'enfance autochtone. À l'extérieur des communautés autochtones, trois années d'expérience pertinente doivent s'ajouter;
- Un DEC en techniques d'éducation spécialisée ou en techniques de travail social auquel s'ajoute :
 - une AEC en techniques d'éducation à l'enfance d'un minimum de 1 200 heures; OU
 - un certificat universitaire spécialisé en petite enfance, qui inclut ou auquel s'ajoutent des cours de niveau collégial ou universitaire portant sur la santé et la sécurité de l'enfant ainsi que sur l'approche éducative réalisés dans un établissement d'enseignement reconnu par les autorités compétentes responsables du système éducatif concerné dans la province ou dans le territoire canadien (établissement d'enseignement reconnu);
- Un certificat universitaire spécialisé en petite enfance, qui inclut ou auquel s'ajoutent des cours de niveau collégial ou universitaire portant sur la santé et la sécurité de l'enfant ainsi que sur l'approche éducative réalisés dans un établissement d'enseignement reconnu; ET
 - • trois années d'expérience pertinente;
- Un baccalauréat comprenant un minimum de 30 crédits en petite enfance, en éducation préscolaire, en adaptation scolaire et sociale (orthopédagogie), en psychoéducation ou en psychologie, et qui inclut ou auquel s'ajoutent des cours de niveau collégial ou universitaire portant sur la santé et la sécurité de l'enfant

ainsi que sur l'approche éducative réalisés dans un établissement d'enseignement reconnu. (MFA, 2018, p. 1-2)

En 2015, la majorité des éducatrices en CPE, soit 84,2 %, étaient reconnues comme étant qualifiées. De ces éducatrices qualifiées, 45,5 % détenaient un DEC en techniques d'éducation à l'enfance ou en techniques d'éducation en services de garde, 43,0 % une AEC en techniques d'éducation à l'enfance (1200 heures et 3 années d'expérience), 4,8 % avaient complété un certificat universitaire spécialisé en petite enfance (et 3 années d'expérience), et 6,7 % avaient d'autres équivalences reconnues (Gouvernement du Québec, 2018).

La formation continue est également reconnue pour être très importante (Bigras et Gagné, 2016). Toutefois, étant donné l'absence d'encadrement et de balise en ce qui a trait à la formation continue des éducatrices, il existe des écarts importants de l'offre entre les différents types de SGEE (Massé et al., 2017). Ces formations continues ou de perfectionnement doivent permettre aux éducatrices d'approfondir leurs connaissances et d'améliorer leurs compétences pédagogiques (Bigras et Gagné, 2016; Massé et al., 2017). Certains travaux ont notamment mis en évidence qu'une formation spécifique sur les enfants ayant des besoins particuliers permettrait d'augmenter la perception positive de la philosophie inclusive (Mulvihill et al., 2002). D'autres révèlent que la formation continue sur la pédagogie envers les enfants ayant des besoins particuliers améliore le sentiment d'auto-efficacité (Engstrand et Roll-Pettersson, 2014; Roll-Pettersson, 2008).

Certains éléments doivent composer ces programmes de formation continue afin d'en accroître les résultantes positives sur le sentiment d'auto-efficacité. Ces éléments concernent les adaptations des programmes et de l'enseignement, les besoins et les techniques de gestion du comportement des enfants ayant des besoins particuliers (Brownell et Pajares, 1999). De plus, les auteurs soulignent que la formation de base qui offre les mêmes éléments que la formation continue joue un rôle crucial dans le développement du sentiment d'auto-efficacité.

Dans le présent chapitre, il a été vu que la prévalence du TSA est en augmentation et que les défis associés à ce trouble pourraient s'atténuer en contexte de garde inclusif, notamment dans les CPE. L'inclusion des enfants présentant un TSA dépend de l'ouverture à accueillir des enfants ayant des besoins particuliers. Pour ce faire, certaines composantes doivent être mises de l'avant soit la perception des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion, les actions de l'éducatrice pour soutenir l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers et les attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion. De plus, l'une des composantes essentielles à la réussite de l'inclusion concerne la formation des éducatrices, et un plus haut niveau de sentiment d'auto-efficacité résulte d'une formation spécifique. Toutefois, les formations continues ne se valent pas toutes étant donné les différences de contenu qui les caractérisent et la façon dont elles sont offertes. De plus, les éducatrices ne bénéficient pas toutes du même niveau de formation initiale. Cette recherche se penche donc sur la relation entre le sentiment d'auto-efficacité ainsi que la formation et l'accueil des enfants présentant un TSA en CPE.

2.5 Objectif principal et objectifs spécifiques de recherche

L'objectif de cette recherche est d'explorer les liens entre le sentiment d'auto-efficacité, la formation et l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE des éducatrices, plus spécifiquement celles qui accueillent des enfants présentant un TSA. Les objectifs spécifiques sont de :

- 1) Documenter le sentiment d'auto-efficacité des éducatrices, la formation des éducatrices et l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE,
- 2) Explorer la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et les composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE (la perception des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion dans le milieu, les actions de l'éducatrice pour soutenir l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers, et les attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion), plus spécifiquement pour les enfants présentant un TSA,
- 3) Explorer la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et l'expérience professionnelle des éducatrices, et
- 4) Explorer la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et la formation des éducatrices.

Chapitre 3

Méthode

Le troisième chapitre présente la méthode utilisée lors de la réalisation de la recherche dans le but de répondre aux objectifs de recherche suivants : 1) documenter le sentiment d'auto-efficacité des éducatrices, la formation des éducatrices et l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE, 2) explorer la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et les composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE (la perception des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion dans le milieu, les actions de l'éducatrice pour soutenir l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers et les attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion), plus spécifiquement pour les enfants présentant un TSA, 3) explorer la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et l'expérience des éducatrices, et 4) explorer la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et la formation des éducatrices. Il est constitué de cinq sections : le devis de recherche, la démarche d'échantillonnage, la description des participants, les instruments de mesure utilisés, et le traitement et l'analyse des données réalisés.

3.1 Devis de recherche

Cette recherche s'inscrit dans un devis quantitatif. Plus précisément, il s'agit d'une étude de type descriptif corrélationnel, conséquemment aucune hypothèse de recherche n'a été retenue. (Fortin et Gagnon, 2016). Ce choix est cohérent avec l'intention d'établir et de décrire des relations entre les différentes variables, soit le sentiment d'auto-efficacité, la formation, l'expérience de travail dans un CPE et auprès d'un enfant présentant un TSA,

et les trois composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE (la perception des conditions de la mise en

œuvre de l'inclusion dans le milieu, les actions de l'éducatrice pour soutenir l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers et les attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion). L'étude comporte deux variables indépendantes : la formation initiale et continue des éducatrices et l'expérience de travail dans un CPE et auprès d'un enfant présentant un TSA, et deux variables dépendantes : le sentiment d'auto-efficacité et les composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE, plus spécifiquement pour les enfants présentant un TSA.

3.2 Démarche d'échantillonnage

L'échantillonnage non probabiliste (Fortin et Gagnon, 2016) a été retenu puisque la recherche vise spécifiquement les éducatrices en CPE qui accueillent un enfant ayant un TSA dans leur groupe. Comme suggéré par Bourque, Blais et Larose (2009), le logiciel *G*Power 3.1* (Faul, Erdfelder, Buchner et Lang, 2009) a été utilisé afin d'obtenir le nombre minimal de participants recommandé. Un nombre de 29 participants a été recommandé et, au final, le questionnaire de 34 éducatrices a été retenu pour la recherche.

Afin d'obtenir ce nombre, une sollicitation pour la participation à l'étude a été réalisée auprès des regroupements des CPE de chacune des régions administratives du Québec. Une requête pour l'obtention d'une liste des CPE accueillant des enfants présentant un TSA de leur région a été demandée. Toutefois, certaines régions du Québec ne possèdent plus de regroupement des CPE et aucune règle n'oblige ces derniers à adhérer à ces regroupements. Afin d'obtenir un maximum de participation, la consultation du répertoire

des services éducatifs à la petite enfance par région administrative retrouvée sur le site du Ministère de la Famille a permis de contacter la direction de chacun des CPE du Québec. La direction des différents CPE a reçu un courriel de sollicitation (APPENDICE A) qui les invitait à cibler des éducatrices selon certains critères de sélection (Tableau 2), et à transmettre les coordonnées de ces éducatrices susceptibles de participer à l'étude. Un document accompagnait le courriel et expliquait le projet de recherche (APPENDICE B). Les objectifs y étaient présentés, suivis des critères d'inclusion ainsi que de la nature de l'engagement demandé. Les participants étaient libres de remplir le questionnaire au moment et à l'endroit qu'il leur convenait. Environ 30 minutes étaient nécessaires pour la passation.

Tableau 2

Critères d'inclusion

Critères d'inclusion
<ul style="list-style-type: none"> • Les éducateurs et les éducatrices doivent être à l'emploi d'un CPE. • Les éducateurs et les éducatrices doivent être titulaires² d'un groupe. • Les éducateurs et les éducatrices doivent accueillir au minimum un enfant ayant un TSA dans leur groupe régulier. • Une allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé en service de garde doit être accordée au CPE pour l'enfant ayant un TSA accueilli, et ce, afin de s'assurer de la présence du diagnostic.

² L'éducatrice titulaire prend en charge un groupe d'enfants de façon régulière.

3.3 Participants

Parmi les 49 éducatrices contactées, 36 ont accepté de participer à cette étude. Deux d'entre elles ont dû être retirées de l'échantillon puisque l'enfant du groupe ne recevait pas d'allocation gouvernementale pour l'intégration d'un enfant handicapé en service de garde, ce qui n'assurait pas un diagnostic officiel de TSA. Donc, un total de 34 questionnaires a été retenu pour l'analyse des données.

L'ensemble des participants sont des femmes âgées de 24 à 57 ans ($M = 40$ ans, $ÉT = 9,02$) et ayant de 3 années et 2 mois à 34 années d'expérience ($M = 17$ ans et 7 mois, $ÉT = 8,45$) en CPE. L'expérience de travail auprès des enfants présentant un TSA variait de 5 mois à 12 années ($M = 2$ ans et 9 mois, $ÉT = 2,44$). Le tableau 3 présente la répartition selon le type de groupe dans lequel les éducatrices accueillent les enfants. La majorité des groupes comptent un enfant présentant un TSA. Toutefois, deux éducatrices accueillent deux enfants présentant un TSA dans leur groupe. Ces derniers se retrouvent dans un groupe d'enfants âgé de 3-4 ans et dans un groupe multiâge.

Tableau 3

*Type de groupe qui accueille l'enfant
présentant un TSA*

	Nombre	Pourcentage
Poupons	0	0
18 mois-2 ans	0	0
2-3 ans	3	8,8
3-4 ans	9	26,5
4-5 ans	7	20,6
Multiâge	11	32,4
Autre	4	11,8

Pour ce qui est du niveau de scolarité obtenu, une éducatrice rapporte ne détenir aucun diplôme (2,9 %), une éducatrice possède un diplôme de niveau secondaire (2,9 %), 28 éducatrices ont répondu détenir un diplôme de niveau collégial (82,4 %), et quatre éducatrices (11,8 %) détiennent un diplôme de niveau universitaire (tableau 4). Parmi les détentrices de diplôme universitaire, différentes qualifications sont rapportées telles que le certificat en éducation à la petite enfance, le certificat en soutien pédagogique dans les milieux de garde, le certificat en gestion des ressources humaines, le certificat en histoire de l'art et la maîtrise en littérature. De plus, les éducatrices proviennent de différentes régions du Québec, comme l'illustre le tableau 5.

Tableau 4

Niveau de scolarité obtenu par les éducatrices

	Nombre	Pourcentage
Aucun	1	2,9
Secondaire	1	2,9
Collégial	28	82,4
Universitaire	4	11,8
Total	34	100,0

Tableau 5

Région administrative des éducatrices accueillant un enfant présentant un TSA

	Nombre	Pourcentage
Capitale-Nationale	4	11,8
Mauricie	1	2,9
Estrie	1	2,9
Montréal	9	26,5
Outaouais	1	2,9
Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine	1	2,9
Chaudière-Appalaches	6	17,6
Laval	3	8,8
Lanaudière	1	2,9
Laurentides	2	5,9
Montréal	3	8,8
Centre-du-Québec	2	5,9
Total	34	100,0

3.4 Instruments de mesure

Quatre instruments de mesure ont été utilisés afin de répondre à l'objectif de la recherche : 1) questionnaire sociodémographique, 2) questionnaire maison sur les formations initiales et continues reçues, 3) questionnaire maison sur l'accueil des enfants ayant

des besoins particuliers en CPE, et 4) questionnaire adapté sur le sentiment d'auto-efficacité.

Un questionnaire sociodémographique a été envoyé. Les questions retenues aux fins de cette recherche sont l'âge, la région administrative, le nombre de mois d'expérience en CPE et le nombre de mois d'expérience de travail auprès d'un enfant présentant un TSA.

Un questionnaire maison a également permis de recueillir les informations portant sur la formation initiale et sur les formations continues reçues en milieu de travail. Il comporte six questions permettant de connaître les formations reçues des éducatrices. Les informations recueillies sont les suivantes : le plus haut niveau de scolarité atteint, le titre du diplôme obtenu ainsi que le type de formation continue et perfectionnement sur l'inclusion en service de garde et sur le TSA et le nombre d'heures de chacune des formations. Pour la majorité des questions, les éducatrices devaient choisir parmi des choix de réponses. Pour la question concernant le titre du diplôme obtenu, elles devaient écrire précisément le titre mentionné sur celui-ci.

Le questionnaire maison sur l'*Accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE* (APPENDICE C) a été créé à l'aide de plusieurs articles scientifiques sur le sujet (Bélanger, 2006; Bergeron, 2014; Dionne et al., 2006; Martini-Willemin et Gremion, 2016; Melinska Pignat et Sarnicola, 2015; Point et Desmarais, 2011; Vienneau, 2006). Le processus d'analyse de ces écrits a permis de dégager les actions et conditions qui sont

associées à la réussite de la mise en œuvre de l'inclusion. Une version préliminaire a été soumise à deux professeurs titulaires et experts internationaux reconnus dans le domaine de la recherche sur l'inclusion. Tous deux membres du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS), ils détiennent des compétences et une expertise sur les pratiques inclusives en tant que chercheurs et professionnels, donc leur aide était favorable afin d'approuver le questionnaire. À la suite de leurs recommandations, des correctifs ont été apportés au questionnaire.

Au final, le questionnaire se décline en trois composantes (tableau 6) : la perception des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion dans le milieu (33 items), les actions de l'éducatrice pour soutenir l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers (35 items) et les attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion (11 items). La première composante se réfère aux conditions qu'offre le CPE et les deux autres composantes se réfèrent spécifiquement au contrôle et au pouvoir de l'éducatrice dans son milieu de garde. De ces trois composantes découlent neuf dimensions : les croyances relatives aux fondements de l'inclusion³ (5 items), les politiques de mises en place en matière d'inclusion (9 items), l'environnement physique (5 items), la collaboration entre les différents acteurs (16 items), la formation continue (4 items), l'accès aux ressources matérielles (4 items), l'organisation (5 items), la participation sociale optimale (9 items), les pratiques éducatives (16 items) et les attitudes relatives à l'inclusion (6 items). L'item 30 (« Je crois que les enfants ayant des besoins particuliers en service éducatif à la petite enfance peuvent

³ Ici, il est question des fondements philosophique, éthique, scientifique, sociologique et juridique.

enrichir les autres enfants dans leur développement global ») a été retiré des analyses puisqu'il était du même ordre que l'item 37 (« Je crois que le fait d'accueillir un enfant ayant des besoins particuliers est profitable pour tous les enfants de mon groupe »). Dans son ensemble, le questionnaire comporte un total de 79 items. Il utilise une échelle de type Likert allant de 1 (Tout à fait en désaccord) à 6 (Tout à fait en accord), ce qui permet de situer le niveau d'accord de l'éducatrice par rapport aux conditions favorables aux différentes dimensions relatives à l'inclusion.

L'Échelle d'autoefficacité des enseignants (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001)(APPENDICE D) a été adaptée et utilisée pour les éducatrices en CPE. Dans sa forme originale, le questionnaire comporte 16 items, utilise une échelle de type Likert allant de 1 (« Tout à fait en désaccord ») à 6 (« Tout à fait en accord »). Cette échelle de mesure a été renommée *Échelle d'auto-efficacité des éducatrices* (APPENDICE E) et certains mots dans les items ont été remplacés afin d'offrir une meilleure représentativité du contexte des éducatrices. Par exemple, les mots « enseignants », « classe » et « élèves » ont été remplacés par « éducatrices », « groupe » et « enfants » respectivement. L'échelle permet de situer le niveau d'accord de l'éducatrice par rapport à la mise en œuvre de ses pratiques pédagogiques.

Tableau 6

Composantes du questionnaire sur l'Accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE

Composantes	Dimensions	Numéros d'items du questionnaire en ligne	Exemples d'items
La perception des conditions de mise en œuvre de l'inclusion dans son milieu	<ul style="list-style-type: none"> • Politiques mises en place par le milieu • Environnement physique • Collaboration entre les différents acteurs • Formation continue • Accès aux ressources matérielles • Organisation 	2, 42, 46, 51, 58, 72, 73, 78, 80 15 1, 19, 22, 27, 38, 41, 44, 47, 52, 61, 74 13, 28, 34, 77 29, 39, 76 3, 35, 45, 55, 60	Dans mon milieu de travail, l'inclusion est définie et inscrite clairement dans le projet pédagogique.
Les actions pour soutenir l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers	<ul style="list-style-type: none"> • Environnement physique 	16, 48, 63, 79	J'aménage mon local de façon à ce qu'il favorise les interactions sociales entre tous les enfants.
	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration entre les différents acteurs • Accès aux ressources matérielles • Participation sociale optimale 	7, 8, 23, 24, 65 21 12, 14, 17, 25, 20, 57, 60, 66, 67, 70	

Tableau 6 (suite)

Composantes du questionnaire sur l'Accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE

Composantes	Dimensions	Numéros d'items du questionnaire en ligne	Exemples d'items
Les attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion	• Pratiques éducatives	4, 5, 9, 10, 26, 31, 32, 36, 40, 49, 50, 53, 54, 69, 71, 75	Je crois que les enfants ayant des besoins particuliers sont semblables aux autres enfants.
	• Croyances relatives aux fondements de l'inclusion	6, 11, 43, 62, 64	
	• Attitudes relatives à l'inclusion	18, 33, 37, 56, 59, 68	

3.5 Traitement et analyse des données

Les données recueillies par voie numérique ont fait l'objet d'analyses à l'aide du *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), version 24.0. Des codes attribués à chacune de questions ont permis de les traiter statistiquement.

Dans un premier temps, des analyses descriptives ont été exécutées pour l'ensemble des participants afin de connaître les caractéristiques sociodémographiques, dont l'expérience des éducatrices, et les résultats des instruments de mesure sur le sentiment d'auto-efficacité, les composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE et la formation initiale et continue.

Dans un deuxième temps, des analyses de corrélation (r de Pearson) ont été effectuées afin d'explorer et vérifier la présence de liens entre le sentiment d'auto-efficacité et les composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE, ainsi que d'explorer et vérifier la présence de liens entre le sentiment d'auto-efficacité et l'expérience des éducatrices en CPE et auprès d'enfants présentant un TSA.

Dans un troisième et dernier temps, des analyses de variance univariée (ANOVA) ont été réalisées afin d'examiner les différences entre le sentiment d'auto-efficacité et les différentes variables de formation initiale et continue des éducatrices, soit le plus haut niveau de scolarité atteint des éducatrices, la formation continue et de perfectionnement sur l'inclusion, et la formation continue et de perfectionnement sur le TSA.

Chapitre 4

Résultats

Ce chapitre présente les résultats de la recherche en quatre sections principales. La première section rapporte les données descriptives des différentes échelles de mesure : la perception des éducatrices sur les composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE, le sentiment d'auto-efficacité, et la formation initiale et continue reçue. La deuxième et la troisième section présentent les résultats de l'analyse corrélacionnelle entre le sentiment d'auto-efficacité et les composantes, et entre le sentiment d'auto-efficacité et l'expérience des éducatrices. La quatrième section présente les résultats de l'ANOVA concernant le sentiment d'auto-efficacité et la formation des éducatrices.

4.1 Statistiques descriptives

Des analyses descriptives ont été effectuées afin d'examiner le sentiment d'auto-efficacité vécu par les éducatrices, la perception des différentes composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE (la perception des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion dans le milieu, les actions de l'éducatrice pour soutenir l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers et les attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion) et la formation continue et de perfectionnement reçue. Le tableau 7 présente la moyenne et l'écart-type obtenus du sentiment d'auto-efficacité et de ses deux dimensions. Les scores moyens ont varié entre 4,28 (Efficacité générale) et 4,40 (Efficacité personnelle) sur un maximum possible de 6,00. Le score global du sentiment d'auto-efficacité des éducatrices était de 4,36 (ÉT = 0,50).

Tableau 7

Statistiques descriptives du sentiment d'auto-efficacité (N = 34)

Dimension	M	ÉT	Minimum	Maximum
Efficacité personnelle	4,40	0,66	3,00	5,40
Efficacité générale	4,28	0,69	2,80	5,40
Score global du sentiment d'auto-efficacité	4,36	0,50	3,13	5,27

Le tableau 8 présente la moyenne et l'écart-type des trois composantes obtenues du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE : la perception des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion dans le milieu, les actions de l'éducatrice pour soutenir l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers et les attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion. Les scores moyens ont varié entre 4,54 (Perceptions des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion par le milieu) à 5,55 (Attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion) dont le minimum et le maximum possible sont respectivement de 1,00 et 6,00. La composante « Perceptions des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion par le milieu » présente le plus grand écart-type, soit 0,80, ce qui montre une grande variation dans les réponses obtenues des participantes. Le score global de la perception des éducatrices sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE était de 5,06 (ÉT = 0,56).

Tableau 8

Statistiques descriptives des composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE (N = 34)

Composantes	M	ÉT	Minimum	Maximum
Perception des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion dans le milieu	4,54	0,80	2,42	6,00
Actions pour soutenir l'accueil des enfants	5,41	0,46	4,06	6,00
Attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion	5,55	0,59	3,18	6,00
Score global	5,06	0,56	3,77	5,96

Pour sa part, le tableau 9 présente le pourcentage d'éducatrices ayant reçu une formation sur l'inclusion en service de garde et une formation sur TSA. Sur 34 participants, moins de 20 % ont reçu une formation sur l'inclusion en service de garde et moins de 25 % ont reçu une formation sur le TSA. Le nombre d'heures reçues a varié de moins de 3 heures à plus de 9 heures, et les formations étaient principalement reçues en entreprise : plus de 65 % des éducatrices pour la formation sur l'inclusion en service de garde et 50 % des éducatrices pour la formation sur le TSA.

Tableau 9

Statistiques descriptives des éducatrices ayant suivi une formation continue et de perfectionnement (N = 34)

		Pourcentage	Nb
Formation suivie sur l'inclusion		17,6	6
Type de formation	Formation en entreprise	66,7	4
	Autre	33,3	2
Nombre d'heures	Moins de 3 heures	16,7	1
	De 3 heures à moins de 6 heures	33,3	2
	De 6 heures à moins de 9 heures	50	3
Formation suivie sur le TSA		23,5	8
Type de formation	Participation à un congrès	12,5	1
	Formation en entreprise	50	4
	Autre	37,5	3
Nombre d'heures	Moins de 3 heures	25	2
	De 3 heures à moins de 6 heures	50	4
	De 6 heures à moins de 9 heures	12,5	1
	9 heures et plus	12,5	1

4.2 Relations entre le sentiment d'auto-efficacité et les trois composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE

Afin de vérifier si des relations entre le sentiment d'auto-efficacité, la perception des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion dans le milieu, les actions de l'éducatrice pour soutenir l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers et les attitudes de

l'éducatrice à l'égard de l'inclusion étaient existantes, des analyses de corrélation ont été effectuées, ce qui permet de répondre au deuxième objectif de la recherche.

Le tableau 10 révèle plusieurs relations statistiquement significatives entre le sentiment d'auto-efficacité retrouvé chez les éducatrices et les composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE.

Tableau 10

Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les trois composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE (N = 34)

	Attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion	Actions pour soutenir l'accueil des enfants	Perception des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion
Sentiment d'auto-efficacité global	,496**	,569**	,556**
Dimension 1 : efficacité personnelle	,403*	,537**	,446**
Dimension 2 : efficacité générale	,320	,221	,367*

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Premièrement, le sentiment d'auto-efficacité global et ses deux dimensions (efficacité personnelle et efficacité générale) étaient positivement et statistiquement significatifs à la perception des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion par le milieu. Les résultats étaient respectivement de $r = 0,556$ ($p = 0,001$, $n = 34$), $r = 0,446$ ($p = 0,008$, $n = 34$) et $r = 0,367$ ($p = 0,033$, $n = 34$). Donc, plus le score du sentiment d'auto-efficacité global et

ses dimensions augmentaient, plus le score de la perception des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion était élevé.

Deuxièmement, le sentiment d'auto-efficacité global ainsi que sa dimension « efficacité personnelle » était statistiquement significatif avec les actions pour soutenir l'accueil des enfants. Les résultats étaient respectivement de $r = 0,569$ ($p = 0,000$, $n = 34$) et de $r = 0,537$ ($p = 0,001$, $n = 34$). Lorsque le sentiment d'auto-efficacité global augmentait, le score associé aux actions de l'éducatrice était plus élevé. Il en est de même pour la dimension « efficacité personnelle ».

Troisièmement, il apparaît que le sentiment d'auto-efficacité global vécu par les éducatrices était positivement lié aux attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion ($n = 34$, $r = 0,496$, $p = 0,003$). Lorsque le sentiment d'auto-efficacité global augmentait, le score associé aux attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion était plus élevé. Aussi, la dimension « efficacité personnelle » était positivement liée aux attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion ($n = 34$, $r = 0,403$, $p = 0,018$). Plus l'efficacité personnelle augmentait, plus le score des attitudes de l'éducatrice était élevé.

4.2.1 Relations entre le sentiment d'auto-efficacité et les perceptions des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion

Plusieurs relations statistiquement et positivement significatives ressortent de l'analyse entre le sentiment d'auto-efficacité global et les perceptions des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion (tableau 11).

Tableau 11

Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les perceptions des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion (n = 34)

		Sentiment d'auto-efficacité global	Dimension 1: efficacité personnelle	Dimension 2: efficacité générale
Dimension	Politiques de mise en œuvre de l'inclusion	0,323	0,164	,396*
Items	2. Dans mon milieu de travail, la politique interne laisse place à l'ouverture et à la flexibilité.	,545**	,460**	0,317
	42. Mon milieu de travail assure des services adaptés aux enfants ayant des besoins particuliers dans le cadre des activités quotidiennes.	0,317	0,166	,379*
	46. Dans mon milieu de travail, la politique interne permet à tous les intervenants d'avoir une vision commune des pratiques éducatives qui favorisent le développement global de tous les enfants.	0,334	0,230	0,293
	51. Dans mon milieu de travail, la politique interne est présentée et expliquée à tous les parents utilisateurs.	0,227	0,149	0,213
	58. Dans mon milieu de travail, lorsque nécessaire, un plan d'intervention est établi pour l'enfant ayant un TSA.	0,180	0,127	0,152
	72. Dans mon milieu de travail, les collaborateurs externes sont clairement identifiés dans la politique interne.	0,139	-0,011	0,327
	73. Dans mon milieu de travail, l'inclusion est définie et inscrite clairement dans le projet pédagogique.	0,010	-0,090	0,194
	78. Dans mon milieu de travail, je dispose d'un protocole d'accueil pour les enfants ayant des besoins particuliers.	0,027	-0,042	0,140
	80. Dans mon milieu de travail, une politique interne identifie clairement la vision du CPE en ce qui a trait à l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers.	0,331	0,162	,416*
Dimension	Environnement physique	,478**	,357*	,366*
Item	15. L'aménagement du bâtiment du CPE permet à tous les enfants d'accéder aux différents locaux et à la cour extérieure.	,478**	,357*	,366*

Tableau 11 (suite)

Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les perceptions des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion (n = 34)

		Sentiment d'auto-efficacité global	Dimension 1: efficacité personnelle	Dimension 2: efficacité générale
Dimension	Collaboration entre les différents acteurs	,527**	,436*	0,323
Items	1. Dans mon milieu de travail, lorsque j'accueille un nouvel enfant ayant un TSA, il y a un partage de l'information le concernant entre les différents acteurs.	,557**	,440**	,381*
	19. Dans mon milieu de travail, les pratiques éducatives qui fonctionnent auprès de l'enfant ayant un TSA sont transférées au milieu scolaire que fréquentera l'enfant qui en bénéficie.	,416*	,423*	0,104
	22. Dans mon milieu de travail, je suis accompagné par le CLSC pour me soutenir auprès de l'enfant ayant un TSA.	-0,012	0,032	-0,088
	27. Dans mon milieu de travail, je reçois de l'information sur les pratiques éducatives qui fonctionnent pour l'enfant ayant un TSA.	,505**	,460**	0,229
	38. Dans mon milieu de travail, je suis accompagné par le CRDITED pour me soutenir auprès de l'enfant ayant un TSA.	0,277	0,229	0,172
	41. Dans mon milieu de travail, la révision du plan d'intervention se fait de façon collaborative avec tous les intervenants gravitant autour de l'enfant ayant des besoins particuliers.	0,248	0,109	0,337
	44. Dans mon milieu de travail, je perçois une cohésion entre les différentes personnes impliquées autour de l'enfant ayant un TSA.	,412*	0,309	0,313
	47. Dans mon milieu de travail, je reçois de l'aide de mes collègues pour l'enfant ayant un TSA en cas de besoin.	0,221	0,082	0,329
	52. Je reçois du soutien de ma direction concernant l'enfant ayant un TSA.	,372*	0,297	0,250
	61. Dans mon milieu de travail, les parents de l'enfant ayant un TSA participent à l'élaboration du plan d'intervention.	0,194	0,309	-0,165

Tableau 11 (suite)

Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les perceptions des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion (n = 34)

		Sentiment d'auto-efficacité global	Dimension 1: efficacité personnelle	Dimension 2: efficacité générale
	74. Dans mon milieu de travail, lors de l'élaboration du plan d'intervention, les différents intervenants gravitant autour de l'enfant ayant des besoins particuliers sont inclus.	0,291	0,145	,361*
Dimension	Formation continue	,563**	,548**	0,188
Items	13. Dans mon milieu de travail, la direction me propose des ressources pour faciliter mon travail auprès des enfants ayant un TSA.	,431*	,368*	0,242
	28. Dans mon milieu de travail, je reçois suffisamment de formation concernant les enfants ayant des besoins particuliers.	,550**	,559**	0,138
	34. Dans mon milieu de travail, je reçois suffisamment de formation concernant les enfants ayant un TSA.	,536**	,535**	0,154
	77. Dans mon milieu de travail, je reçois suffisamment de formation concernant l'inclusion.	,364*	,368*	0,096
Dimension	Accès aux ressources matérielles	,619**	,524**	,356*
Items	29. Dans mon milieu de travail, j'ai accès à diverses ressources matérielles pour soutenir le développement global d'un enfant ayant un TSA.	,506**	,510**	0,136
	39. Dans mon local, j'ai accès à du matériel varié et adapté au différent niveau de développement global des enfants de mon groupe.	,423*	0,302	,350*
	76. Dans mon milieu de travail, j'ai accès à diverses ressources matérielles pour favoriser la pleine participation de tous les enfants.	,557**	,421*	,419*
Dimension	Organisation	,455**	,393*	0,248
Items	3. Dans mon milieu de travail, je constate que la subvention "Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé en service de garde" est utilisée pour favoriser le développement global de l'enfant ayant un TSA.	0,204	0,156	0,150
	35. Dans mon groupe, le ratio d'enfants est adéquat lorsque j'accueille un enfant ayant des besoins particuliers.	,380*	0,313	0,236

Tableau 11 (suite)

Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les perceptions des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion (n = 34)

	Sentiment d'auto-efficacité global	Dimension 1: efficacité personnelle	Dimension 2: efficacité générale
45. Dans mon milieu de travail, je constate que la direction s'assure du financement et des équipements adaptés qui me permettent d'accueillir un enfant ayant un TSA.	,453**	,403*	0,224
55. Dans mon groupe, le ratio d'enfants est diminué lorsque j'accueille un enfant ayant des besoins particuliers.	0,312	,375*	-0,031
60. Dans mon milieu de travail, j'ai assez de temps pour planifier mes activités en considérant les besoins de l'enfant ayant un TSA.	0,331	0,222	0,302

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Premièrement, le score du sentiment d'auto-efficacité global envers la dimension « environnement physique » montrait une relation significative. Plus spécifiquement, c'est le seul item associé à cette dimension, « L'aménagement du bâtiment du CPE permet à tous les enfants d'accéder aux différents locaux et à la cour extérieure », qui démontrait une relation positive ($n = 34, r = 0,478, p = 0,004$). Donc, plus les éducatrices exprimaient un plus haut niveau de sentiment d'auto-efficacité global, plus elles étaient en accord avec cet item. Les dimensions « collaboration entre les différents acteurs » ($n = 34, r = 0,527, p = 0,001$), « formation continue » ($n = 34, r = 0,563, p = 0,001$), « accès aux ressources matérielles » ($n = 34, r = 0,619, p = 0,000$) et « organisation » ($n = 34, r = 0,455, p = 0,007$) ont aussi révélé des associations positives et significatives avec le sentiment d'auto-efficacité global. Plus spécifiquement, plus de la moitié des items corrélaient avec le sentiment d'auto-efficacité global. Par exemple, l'item « Dans mon milieu de travail, la direction me propose des ressources pour faciliter mon travail auprès des enfants ayant un TSA » était positivement associé au sentiment d'auto-efficacité global ($n = 34, r = 0,431, p = 0,011$). Donc, plus le score du sentiment d'auto-efficacité global était élevé, plus les éducatrices étaient en accord avec cet item. Toutefois, la dimension « Politiques de mise en œuvre de l'inclusion » n'a montré aucune relation significative avec le sentiment d'auto-efficacité global ($n = 34, r = 0,323, p = 0,063$). Seulement un item (item 2) sur neuf montre une corrélation statistiquement significative : « Dans mon milieu de travail, la politique interne laisse place à l'ouverture et à la flexibilité » ($n = 34, r = 0,545, p = 0,001$).

Deuxièmement, la dimension « efficacité personnelle » corrélait avec l'ensemble des dimensions définissant les perceptions des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion, sauf celle concernant les politiques de mise en place en matière d'inclusion ($n = 34$, $r = 0,164$, $p = 0,355$). Pour la dimension « environnement physique », un seul item la composait : « L'aménagement du bâtiment du CPE permet à tous les enfants d'accéder aux différents locaux et à la cour extérieure » et le résultat était de $r = 0,357$ ($n = 34$, $p = 0,038$). Donc, plus les éducatrices exprimaient une efficacité personnelle élevée, plus elles étaient en accord avec l'aménagement du CPE. Pour la dimension « collaboration entre les différents acteurs », plus le score de l'efficacité personnelle était élevé, plus les éducatrices étaient en accord avec cette dimension ($n = 34$, $r = 0,436$, $p = 0,010$). Seulement trois items sur onze étaient statistiquement significatifs (items 1, 19 et 27). À titre d'exemple, pour l'item 1 « Dans mon milieu de travail, lorsque j'accueille un nouvel enfant ayant un TSA, il y a un partage de l'information le concernant entre les différents acteurs » ($n = 34$, $r = 0,440$, $p = 0,009$), plus les éducatrices avaient un score élevé à l'efficacité personnelle, plus elles semblaient être en accord avec cet item. Pour la dimension « formation continue », tous les items liés à cette dimension étaient statistiquement significatifs et positifs (tableau 12). Donc, plus le score de l'efficacité personnelle était élevé, plus les éducatrices jugeaient recevoir suffisamment de formation en milieu de travail ($n = 34$, $r = 0,548$, $p = 0,001$). Ensuite, pour la dimension « accès aux ressources matérielles », plus le score associé à l'efficacité personnelle était élevé, plus les éducatrices étaient en accord avec les items de la dimension ($n = 34$, $r = 0,524$, $p = 0,001$). Plus spécifiquement, ce sont les items 29 et 76 ($n = 34$, $r = 0,510$, $p = 0,002$ et $n = 34$, $r = 0,421$,

$p = 0,013$) qui démontraient un lien positif avec l'efficacité personnelle. Finalement, pour la dimension « organisation », près de la moitié des items corrélaient. Donc, plus les éducatrices exprimaient une efficacité personnelle élevée, plus elles étaient en accord avec les adaptations organisationnelles ($n = 34, r = 0,393, p = 0,022$). Par exemple, plus les éducatrices étaient en accord avec l'item « Dans mon groupe, le ratio d'enfants est diminué lorsque j'accueille un enfant ayant des besoins particuliers » ($n = 34, r = 0,375, p = 0,029$), plus le score de l'efficacité personnelle était élevé.

Troisièmement, les résultats ont montré que la dimension 2 « efficacité générale » était associée positivement à la moitié des dimensions définissant la perception des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion. La dimension « politiques de mise en œuvre de l'inclusion » était statistiquement significative avec l'efficacité générale ($n = 34, r = 0,396, p = 0,021$). Lorsque le score de leur efficacité générale était plus élevé, la perception des éducatrices liée aux politiques de mise en place en matière d'inclusion était plus élevée. Plus spécifiquement, ce sont deux items sur neuf qui ont montré une relation statistiquement significative avec l'efficacité générale. Le premier item « Mon milieu de travail assure des services adaptés aux enfants ayant des besoins particuliers dans le cadre des activités quotidiennes » démontrait une relation positive avec l'efficacité générale ($n = 34, r = 0,379, p = 0,027$). Donc, lorsque le score de l'efficacité générale était plus élevé, les éducatrices étaient plus en accord avec cet item. Ensuite, lorsque les éducatrices étaient en accord avec l'item suivant : « Dans mon milieu de travail, une politique interne identifie clairement la vision du CPE en ce qui a trait à l'accueil des enfants ayant des besoins

particuliers », le score de l'efficacité générale était plus élevé ($n = 34$, $r = 0,416$, $p = 0,014$). Le résultat de la dimension « environnement physique » montrait aussi une relation positive avec l'efficacité générale ($n = 34$, $r = 0,366$, $p = 0,033$). Donc, plus le score de l'efficacité personnelle était élevé, plus les éducatrices semblaient en accord avec l'aménagement du CPE pour l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers.

Enfin, la dimension « accès aux ressources matérielles » était statistiquement significative avec l'efficacité générale ($n = 34$, $r = 0,356$, $p = 0,039$). Lorsque le score de leur efficacité générale était plus élevé, la perception des éducatrices liée à l'accès des ressources matérielles était plus élevée. Plus spécifiquement, deux des items sur les trois items de la dimension « accès aux ressources matérielles » ont montré une relation statistiquement significative avec l'efficacité générale. Le premier item « Dans mon local, j'ai accès à du matériel varié et adapté au différent niveau de développement global des enfants de mon groupe » démontrait une relation positive avec l'efficacité générale ($n = 34$, $r = 0,350$, $p = 0,042$). Donc, lorsque le score de l'efficacité générale était plus élevé, les éducatrices étaient plus en accord avec cet item. Pour terminer, plus le score de l'efficacité générale était élevé, plus les éducatrices étaient en accord avec l'item suivant : « Dans mon milieu de travail, j'ai accès à diverses ressources matérielles pour favoriser la pleine participation de tous les enfants » ($n = 34$, $r = 0,419$, $p = 0,014$). Pour ce qui est de la dimension « Collaboration entre les différents acteurs », « Formation continue » et « Organisation » aucune relation statistiquement significative n'a été établie ($n = 34$, $r = 0,323$, $p = 0,063$; $n = 34$, $r = 0,188$, $p = 0,286$ et $n = 34$, $r = 0,248$, $p = 0,157$).

4.2.2 Relations entre le sentiment d'auto-efficacité et les actions pour soutenir l'accueil des enfants

L'analyse corrélationnelle montre des résultats positifs et statistiquement significatifs entre le sentiment d'auto-efficacité global et l'ensemble des dimensions définissant les actions pour soutenir l'accueil des enfants (tableau 12).

Tableau 12

*Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les actions pour soutenir l'accueil des enfants
(n = 34)*

		Sentiment d'auto-efficacité global	Dimension 1: efficacité personnelle	Dimension 2: efficacité générale
Dimension	Environnement physique	,609**	,602**	0,185
Items	16. J'aménage mon local de façon à ce qu'il favorise les interactions sociales entre tous les enfants.	0,307	0,285	0,128
	48. J'aménage mon local de façon à ce que tous les enfants puissent se déplacer avec aisance entre les différentes aires.	0,305	0,223	0,244
	63. Lorsque nécessaire, des adaptations à l'environnement physique sont effectuées afin de répondre aux besoins de l'enfant ayant un TSA.	,590**	,606**	0,135
	79. J'aménage mon local de façon à ce que la lumière et le bruit ambiant soient adéquats pour tous les enfants de mon groupe.	,358*	,392*	0,037
Dimension	Collaboration entre les différents acteurs	,396*	,433*	0,041
Items	7. Je m'informe auprès du parent de l'enfant ayant un TSA du matériel adapté et utilisé à la maison.	0,305	0,278	0,137
	8. J'informe régulièrement les parents de l'enfant ayant un TSA des pratiques éducatives que je mets en place.	0,316	0,326	0,069
	23. Je bâtis une relation de confiance avec les parents de tous les enfants de mon groupe.	0,337	,354*	0,062
	24. J'informe tous les parents des enfants de mon groupe de mes pratiques éducatives.	0,303	,352*	-0,008
	65. Dans mon milieu de travail, je sollicite et favorise l'implication de la famille.	0,294	,420*	-0,158
Dimension	Accès aux ressources matérielles	,518**	,472**	0,235
Item	21. Dans mon local, je m'assure que le matériel est accessible à tous les enfants et en tout temps.	,518**	,472**	0,235

Tableau 12 (suite)

*Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les actions pour soutenir l'accueil des enfants
(n = 34)*

		Sentiment d'auto-efficacité global	Dimension 1: efficacité personnelle	Dimension 2: efficacité générale
Dimension	Participation sociale optimale	,465**	,442**	0,176
Items	12. Dans mon groupe, j'essaie de développer un sentiment d'appartenance.	0,169	0,095	0,189
	14. Dans mon groupe, je valorise l'unicité de chaque enfant.	0,306	0,286	0,125
	17. Dans mon groupe, j'encourage la coopération entre tous les enfants.	0,299	0,223	0,231
	25. Dans mon groupe, je valorise les forces et les différences de tous les enfants.	0,306	0,286	0,125
	20. Dans mon groupe, je suis capable d'établir un lien d'attachement avec chaque enfant.	,427*	,386*	0,199
	57. Dans mon groupe, j'utilise différents moyens pour favoriser la socialisation de tous les enfants.	,362*	0,296	0,229
	60. Dans mon milieu de travail, j'ai assez de temps pour planifier mes activités en considérant les besoins de l'enfant ayant un TSA.	0,331	0,222	0,302
	66. Dans mon groupe, j'utilise des moyens spécifiques pour favoriser la socialisation de l'enfant ayant un TSA.	,511**	,584**	0,006
	67. Dans mon groupe, je sensibilise tous les enfants face à la différence.	0,146	0,168	-0,001
	70. Dans mon groupe, j'offre quotidiennement à l'enfant ayant un TSA la possibilité de participer aux mêmes activités que le reste du groupe.	0,290	0,229	0,198
Dimension	Pratiques éducatives	,512**	,456**	0,252
Items	4. Lorsque j'accueille un nouvel enfant dans mon groupe, je prends le temps de l'observer et de recueillir les informations me permettant de répondre à ses besoins.	,374*	0,280	0,286

Tableau 12 (suite)

*Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les actions pour soutenir l'accueil des enfants
(n = 34)*

	Sentiment d'auto-efficacité global	Dimension 1: efficacité personnelle	Dimension 2: efficacité générale
5. Dans mon groupe, j'adapte mes pratiques éducatives pour améliorer le développement global de chaque enfant.	0,331	0,242	0,265
9. Dans mon groupe, j'offre à l'enfant ayant un TSA de participer aux périodes de jeu libre sans l'accompagnement d'un(e) intervenant(e) spécialisé(e).	0,102	0,027	0,174
10. Je mets en place des pratiques qui favorisent la participation de tous les enfants aux activités.	,510^{ac}	,480^{ab}	0,202
26. Dans mon groupe, je consacre du temps supplémentaire lors des périodes de jeu libre, pour observer les besoins spécifiques des enfants ayant un TSA.	0,260	0,246	0,101
31. Dans mon groupe, j'observe toujours tous les enfants afin de répondre à leurs besoins spécifiques.	,485^{ac}	,413^a	0,276
32. Je préviens l'enfant ayant un TSA avant chaque transition effectuée dans la journée.	0,219	0,202	0,094
36. Dans mon groupe, j'utilise le jeu pour soutenir les interactions sociales entre l'enfant ayant un TSA et les pairs.	,589^{ab}	,558^{ab}	0,226
40. Lors des périodes d'activités dirigées, je me sers d'outils d'observation pour analyser les besoins de tous les enfants.	0,132	0,093	0,113
49. J'utilise des repères temporels pour soutenir l'enfant ayant un TSA dans mon groupe.	0,202	0,251	-0,037
50. Je mets en place des pratiques qui favorisent la participation de l'enfant ayant un TSA aux activités dans son groupe de pairs.	,553^{ab}	,422^a	,406^a

Tableau 12 (suite)

*Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les actions pour soutenir l'accueil des enfants
(n = 34)*

	Sentiment d'auto-efficacité global	Dimension 1 : efficacité personnelle	Dimension 2 : efficacité générale
53. Je tiens compte des objectifs d'intervention de l'enfant ayant un TSA dans les routines et les activités de mon groupe.	0,230	0,113	0,288
54. Je prends le temps de réfléchir à ce qui nuit ou favorise la pleine participation de chaque enfant dans mon groupe.	0,329	0,229	0,283
69. J'utilise des pictogrammes pour soutenir l'enfant ayant un TSA dans mon groupe.	0,061	0,175	-0,200
71. Lors des périodes de jeux libres, je me sers d'outils d'observation pour analyser les besoins de tous les enfants.	0,203	0,264	-0,060
75. Il m'est facile d'adapter mes activités lorsque j'accueille un enfant ayant un TSA dans mon groupe.	,480**	,393*	0,302

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Premièrement, le sentiment d'auto-efficacité global montrait une relation significative envers la dimension « environnement physique » ($n = 34$, $r = 0,609$, $p = 0,000$), la dimension « accès aux ressources matérielles » ($n = 34$, $r = 0,518$, $p = 0,002$), la dimension « collaboration entre les différents acteurs » ($n = 34$, $r = 0,396$, $p = 0,020$), la dimension « participation sociale optimale » ($n = 34$, $r = 0,465$, $p = 0,006$) et la dimension « pratiques éducatives » ($n = 34$, $r = 0,512$, $p = 0,002$). Ce sont le tiers des items qui étaient statistiquement et positivement corrélés au sentiment d'auto-efficacité global. Donc, plus le score du sentiment d'auto-efficacité global était élevé chez les éducatrices, plus celles-ci étaient en accord avec les différentes dimensions des actions pour soutenir l'accueil des enfants. Plus spécifiquement, le tableau 11 montre les items de ces dimensions qui corrélaient. Par exemple, l'item « Lorsque nécessaire, des adaptations à l'environnement physique sont effectuées afin de répondre aux besoins de l'enfant ayant un TSA » démontrait une relation positive avec le sentiment d'auto-efficacité global ($n = 34$, $r = 0,590$, $p = 0,000$). Donc, plus le score du sentiment d'auto-efficacité global était élevé, plus les éducatrices étaient en accord avec cet item.

Deuxièmement, les analyses ont montré des relations significatives et positives entre la dimension « efficacité personnelle » et les différentes dimensions liées aux actions pour soutenir l'accueil des enfants (tableau 11). La dimension « environnement physique » montrait une relation significative de $r = 0,602$ ($n = 34$, $p = 0,000$), la dimension « accès aux ressources matérielles » montrait une relation significative de $r = 0,472$ ($n = 34$, $p = 0,005$), celle de la « collaboration entre les différents acteurs » était de $r = 0,433$ ($n = 34$,

$p = 0,010$), la dimension « participation sociale optimale » présentait un résultat de $r = 0,442$ ($n = 34$, $p = 0,009$), et la dimension « pratiques éducatives » était de $r = 0,456$ ($n = 34$, $p = 0,007$). Plus du tiers des items y était corrélé de façon statistiquement et positivement significative. Donc, plus le score de la dimension « efficacité personnelle » était élevé chez les éducatrices, plus celles-ci étaient en accord avec les dimensions liées aux actions pour soutenir l'accueil des enfants. Plus spécifiquement, plus d'une dizaine d'items étaient statistiquement significatifs avec la dimension « efficacité personnelle ». Par exemple, l'item : « J'informe tous les parents des enfants de mon groupe de mes pratiques éducatives » montrait une relation de $r = 0,352$ ($n = 34$, $p = 0,041$). Donc, plus les éducatrices exprimaient une efficacité personnelle élevée, plus elles semblaient reproduire cette action.

Troisièmement, aucune relation statistiquement significative n'a été trouvée entre la dimension « efficacité générale » et les actions pour soutenir l'accueil des enfants. Toutefois, un item : « Je mets en place des pratiques qui favorisent la participation de l'enfant ayant un TSA aux activités dans son groupe de pairs » semblait corrélé avec l'efficacité générale ($n = 34$, $r = 0,406$, $p = 0,017$). Donc, plus les éducatrices exprimaient une efficacité générale élevée, plus elles étaient d'accord avec l'item.

4.2.3 Relations entre le sentiment d'auto-efficacité et les attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion

Plusieurs relations statistiquement significatives entre le sentiment d'auto-efficacité et les dimensions des attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion sont présentées dans le tableau 13. Premièrement, le sentiment d'auto-efficacité global montrait une relation significative envers la dimension « croyances relatives aux fondements généraux de l'inclusion » ($n = 34$, $r = 0,507$, $p = 0,002$) et la dimension « attitudes relatives à l'inclusion » ($n = 34$, $r = 0,442$, $p = 0,009$). Plus de la moitié de l'ensemble de ces items s'est révélé être positivement et statistiquement significative. Donc, plus le score du sentiment d'auto-efficacité global était élevé chez les éducatrices, plus celles-ci étaient en accord avec les croyances relatives aux fondements généraux de l'inclusion. Il en est de même pour la dimension des attitudes relatives à l'inclusion. Plus le score du sentiment d'auto-efficacité global était élevé, plus les éducatrices semblaient en accord avec les attitudes positives liées à l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE. Plus spécifiquement, le tableau 13 montre les items appartenant aux dimensions des attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion qui corrôlaient positivement avec le sentiment d'auto-efficacité global. Par exemple, l'item « Je crois que les enfants ayant des besoins particuliers sont semblables aux autres enfants » démontait une relation positive avec le sentiment d'auto-efficacité global ($n = 34$, $r = 0,359$, $p = 0,037$). Donc, plus le sentiment d'auto-efficacité global des éducatrices était élevé, plus les éducatrices étaient en accord avec cet item.

Tableau 13

*Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion
(n = 34)*

		Sentiment d'auto-efficacité global	Dimension 1: efficacité personnelle	Dimension 2: efficacité générale
Dimension	Croyances relatives aux fondements généraux de l'inclusion	,507**	,416*	0,316
Items	6. Je crois que les enfants ayant des besoins particuliers sont semblables aux autres enfants.	,359*	0,327	0,162
	11. Je crois que tous les enfants, peu importe leurs besoins particuliers, ont le droit de fréquenter un service éducatif à la petite enfance.	,378*	0,287	0,280
	43. Je crois que chaque enfant a des besoins, des intérêts et des caractéristiques qui lui sont propres.	0,127	0,127	0,037
	62. Je crois que les enfants ayant des besoins particuliers qui fréquentent un service éducatif à la petite enfance peuvent créer des relations positives avec leurs pairs.	,531**	,401*	,400*
	64. Je crois que les enfants ayant des besoins particuliers qui fréquentent un service éducatif à la petite enfance peuvent vivre des réussites sur le plan de leur développement global.	,476**	,380*	0,317
Dimension	Attitudes relatives à l'inclusion	,442**	,355*	0,291
Items	18. Je perçois positivement le fait d'adapter mes pratiques éducatives pour un enfant ayant un TSA.	,391*	0,279	0,326
	33. Je perçois positivement le fait d'accueillir un enfant ayant des besoins particuliers dans mon groupe.	0,319	0,246	0,231
	37. Je crois que le fait d'accueillir un enfant ayant des besoins particuliers est profitable pour tous les enfants de mon groupe.	,433*	,372*	0,239
	56. Je considère que l'éducation est un droit pour tous les enfants.	0,213	0,172	0,140
	59. Je considère que les enfants ayant des besoins particuliers doivent avoir les mêmes opportunités de se préparer à la vie en communauté.	,442**	,376*	0,251
	68. Je perçois positivement le fait d'accueillir un enfant ayant un TSA dans mon groupe.	,370*	0,302	0,235

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Deuxièmement, l'efficacité personnelle (dimension 1) envers la dimension « croyances relatives aux fondements généraux de l'inclusion » montrait une relation significative ($n = 34$, $r = 0,416$, $p = 0,014$). Près de la moitié des items présentés dans le questionnaire était statistiquement significative. Donc, plus le score de la dimension « efficacité personnelle » était élevé chez les éducatrices, plus celles-ci étaient en accord avec les croyances relatives aux fondements généraux de l'inclusion. Plus spécifiquement, ce sont les items « Je crois que les enfants ayant des besoins particuliers qui fréquentent un service éducatif à la petite enfance peuvent créer des relations positives avec leurs pairs » ($n = 34$, $r = 0,401$, $p = 0,019$) et « Je crois que les enfants ayant des besoins particuliers qui fréquentent un service éducatif à la petite enfance peuvent vivre des réussites sur le plan de leur développement global » ($n = 34$, $r = 0,380$, $p = 0,026$) qui démontraient une relation statistiquement positive avec la dimension « efficacité personnelle ». Donc, plus les éducatrices exprimaient une efficacité personnelle élevée, plus elles étaient en accord avec ces items.

Troisièmement, les résultats montraient une association positive entre la dimension « efficacité personnelle » et la dimension des « attitudes relatives à l'inclusion » ($n = 34$, $r = 0,355$, $p = 0,040$). Le tiers des items qui composent cette dimension était statistiquement et positivement significatif. Donc, plus le score de l'efficacité personnelle (dimension 1) était élevé chez les éducatrices, plus celles-ci montraient des attitudes positives liées à l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE. Plus spécifiquement,

les deux items suivants corrélaient positivement avec la dimension « efficacité personnelle » : « Je crois que le fait d'accueillir un enfant ayant des besoins particuliers est profitable pour tous les enfants de mon groupe » ($n = 34$, $r = 0,372$, $p = 0,030$) et « Je considère que les enfants ayant des besoins particuliers doivent avoir les mêmes opportunités de se préparer à la vie en communauté » ($n = 34$, $r = 0,376$, $p = 0,028$). Donc, plus les éducatrices exprimaient une efficacité personnelle plus élevée, plus elles étaient en accord avec ces items. Pour ce qui est de la dimension « efficacité générale », les analyses n'ont pas montré de résultats statistiquement significatifs.

4.3 Relations entre le sentiment d'auto-efficacité et l'expérience des éducatrices

Afin de répondre au troisième objectif de la recherche : Explorer et vérifier si des relations entre le sentiment d'auto-efficacité, le nombre d'années d'expérience en CPE et le nombre d'années d'expérience auprès d'enfants présentant un TSA étaient existantes, des analyses de corrélation ont été effectuées.

4.3.1 Relations entre le sentiment d'auto-efficacité et le nombre de mois d'expérience des éducatrices en CPE

Le tableau 14 révèle qu'il n'y avait aucune relation statistiquement significative entre le nombre de mois d'expérience des éducatrices en CPE et les différentes dimensions du sentiment d'auto-efficacité.

Tableau 14

Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et le nombre de mois d'expérience des éducatrices en CPE (n = 34)

	Nombre de mois d'expérience en CPE
Efficacité personnelle	-,045
Efficacité générale	,014
Sentiment d'auto-efficacité global	-,032

4.3.2 Relations entre le sentiment d'auto-efficacité et le nombre de mois d'expérience auprès d'enfants présentant un TSA

Le tableau 15 révèle deux relations statistiquement significatives et négatives entre différentes variables. Premièrement, il apparaît que le sentiment d'auto-efficacité global vécu par les éducatrices était négativement lié au nombre de mois d'expérience auprès d'enfants présentant un TSA en contexte de CPE ($n = 28$, $r = -0,473$, $p = 0,011$). Lorsque le sentiment d'auto-efficacité global vécu était plus grand, le nombre de mois d'expérience auprès des enfants présentant un TSA était moins élevé.

Tableau 15

Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et le nombre de mois d'expérience auprès d'enfants présentant un TSA (n = 28)

	Nombre de mois d'expérience auprès d'enfants présentant un TSA
Efficacité personnelle	-,414*
Efficacité générale	-,283
Sentiment d'auto-efficacité global	-,473*

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Deuxièmement, le nombre de mois d'expérience auprès d'enfants présentant un TSA était négativement lié à la dimension d'efficacité personnelle ($n = 28$, $r = -0,414$, $p = 0,029$). Lorsque le nombre de mois d'expérience auprès des enfants présentant un TSA augmentait, l'efficacité personnelle décroissait. Moins de la moitié des items composant l'efficacité personnelle se sont retrouvés à être négativement liés au nombre de mois d'expérience. Plus spécifiquement, le tableau 16 montre que le nombre de mois d'expérience auprès d'enfants présentant un TSA était moins élevé lorsque les éducatrices étaient en accord avec l'item suivant : « Si un enfant ne se souvient pas des informations que j'ai transmises lors de l'activité précédente, je saurais quoi faire, pour la suite de l'activité, pour qu'il s'en rappelle » ($n = 28$, $r = -0,436$, $p = 0,021$). Ensuite, l'item « Si un enfant dans mon groupe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre » démontrait une relation négative avec le nombre de mois d'expérience auprès d'enfants présentant un TSA ($n = 28$, $r = -0,376$, $p = 0,049$). Donc, le nombre de mois d'expérience auprès d'enfants présentant un TSA était moins

élevé lorsque les éducatrices étaient en accord avec cet item. Troisièmement, un dernier item de la dimension de l'efficacité personnelle s'est aussi révélé être statistiquement significatif. Lorsque les éducatrices étaient en accord avec l'item suivant : « Si un des enfants de mon groupe était incapable de faire une activité, je serais en mesure d'évaluer avec précision si l'activité était trop difficile », leur nombre de mois d'expérience auprès d'enfants présentant un TSA était moins élevé ($n = 28$, $r = -0,533$, $p = 0,004$).

Tableau 16

Corrélations entre les items de l'efficacité personnelle et le nombre de mois d'expérience auprès d'enfants présentant un TSA (n = 28)

Items	Nombre de mois d'expérience auprès d'enfants ayant un TSA
2. Quand un enfant fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.	-,270
3. Quand un enfant a de la difficulté à faire une activité, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.	-,143
4. Quand un enfant fait mieux que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui montrer.	-,159
5. Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des enfants les plus difficiles.	-,086
6. Quand certains développements spécifiques des enfants de mon groupe s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'éducation plus efficaces.	-,171
7. Si un enfant maîtrise rapidement une nouvelle habileté en bricolage, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'apprentissage de cette habileté.	-,294
8. Si un enfant ne se souvient pas des informations que j'ai transmises lors de l'activité précédente, je saurais quoi faire, pour la suite de l'activité, pour qu'il s'en rappelle.	-,436*
9. Si un enfant dans mon groupe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.	-,376*
10. Si un des enfants de mon groupe était incapable de faire une activité, je serais en mesure d'évaluer avec précision si l'activité était trop difficile.	-,533**
11. Même une éducatrice qui possède des habiletés à éduquer peut n'exercer aucune influence sur de nombreux enfants.	,088

* La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

4.4 Relations entre le sentiment d'auto-efficacité et les différentes formations des éducatrices

Afin de répondre au quatrième objectif de la recherche, l'ANOVA a été utilisée pour explorer la variabilité du sentiment d'auto-efficacité en fonction des variables sur la formation des éducatrices, soit la formation continue et de perfectionnement sur l'inclusion, la formation continue et de perfectionnement sur le TSA et le niveau de scolarité atteint des éducatrices. Les résultats obtenus ne démontrent pas de différence statistiquement significative entre le sentiment d'auto-efficacité et la formation continue et de perfectionnement sur l'inclusion ($F(1, 32) = 1,071, p = 0,308$), ni entre le sentiment d'auto-efficacité et la formation continue et de perfectionnement sur le TSA ($F(1, 32) = 1,212, p = 0,279$), ni entre le sentiment d'auto-efficacité et le niveau de scolarité atteint des éducatrices ($F(3, 30) = 2,343, p = 0,093$).

Chapitre 5

Discussion

Ce cinquième et dernier chapitre mettra en évidence les principales interprétations et conclusions émergeant des résultats de cette recherche. À priori, un rappel des objectifs et des principaux résultats de la recherche sont présentés. Ensuite découle la discussion des résultats obtenus mis en relation avec certains écrits scientifiques. Enfin, la conclusion vient clore ce mémoire en soulevant certaines limites de cette recherche et en avançant des recommandations à l'égard de l'objet de recherche.

5.1 Rappel des objectifs et des principaux résultats

L'objectif de cette étude était d'explorer le sentiment d'auto-efficacité chez les éducatrices en CPE qui accueillent un enfant présentant un TSA en documentant : 1) le sentiment d'auto-efficacité, la formation et les pratiques d'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE, et en explorant 2) la relation entre le sentiment d'auto-efficacité des éducatrices et les trois composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE, 3) la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et l'expérience des éducatrices, et 4) la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et la formation des éducatrices.

Concernant le premier objectif, les résultats présentent un portrait plutôt favorable et positif à l'égard du sentiment d'auto-efficacité perçu des éducatrices et de leur accueil envers les enfants présentant un TSA, selon les pratiques déclarées. Quant à la formation,

il en est autrement. La majorité des éducatrices ont reçu une formation initiale liée à l'éducation de la petite enfance. La majorité d'entre elles n'avaient toutefois reçu aucune formation continue et de perfectionnement liée à l'inclusion et au TSA.

En lien avec le deuxième objectif, les éducatrices semblaient exprimer un sentiment d'auto-efficacité plus élevé lorsque celles-ci déclaraient être en accord avec les différentes composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants présentant un TSA. Plus précisément, leur sentiment d'auto-efficacité était plus élevé lorsque leur accord était plus élevé envers : 1) la perception des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion, 2) les actions pour soutenir l'accueil des enfants, et 3) les attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion.

En lien avec le troisième objectif, le sentiment d'auto-efficacité des éducatrices est lié à leur expérience de travail auprès des enfants présentant un TSA. Ainsi, une éducatrice qui exprimait un haut niveau de sentiment d'auto-efficacité avait une moins grande expérience professionnelle auprès d'enfants présentant un TSA. Par contre, aucun lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'expérience de travail en CPE n'a été démontré.

En lien avec le dernier objectif, il semble que la formation initiale et la formation continue et de perfectionnement des éducatrices, que ce soit sur l'inclusion ou le TSA, n'aient aucun impact sur le niveau ressenti d'auto-efficacité. Ces résultats sont discutés et remis en contexte dans les paragraphes qui suivent.

5.2 Portait exploratoire des éducatrices en lien avec les questionnaires de la recherche

À partir des données recueillies, le sentiment d'auto-efficacité chez les éducatrices, mesuré à l'aide du questionnaire adapté de *L'Échelle d'auto-efficacité des enseignants* (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001), était généralement de haut niveau ($M = 4,36$). Donc, les éducatrices qui ont participé à l'étude rapportent se sentir efficaces dans leurs pratiques éducatives, exercer une influence positive sur les enfants de leur groupe et présenter l'habileté d'adapter les activités au niveau de l'enfant qui en exprime le besoin. À ce sujet, Perren et al. (2017) ont relevé des résultats semblables dans leur étude. Ils y montrent que les éducatrices qui exprimaient un plus haut niveau de sentiment d'auto-efficacité rapportaient mettre en place de meilleures pratiques éducatives axées sur l'enfant. Dans un même ordre d'idées, Cappe et al. (2016) ont souligné des résultats semblables à ceux de la présente recherche. Ils mentionnent que les enseignants croient en leur influence sur l'apprentissage des élèves et en leur réussite pour répondre au défi qui accompagne les élèves ayant des besoins particuliers.

Pour ce qui est de la formation initiale, près de l'ensemble des éducatrices (94 %) ont reçu une formation collégiale ou universitaire spécifique au domaine de la petite enfance. Ces résultats sont semblables avec ceux retrouvés dans le document *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2015* (Gouvernement du Québec, 2018). En effet, un total de 93,3 % des éducatrices qualifiées dans cette enquête détiennent une formation de niveau collégial ou universitaire spécifique

à la petite enfance. De plus, un projet pilote de formation sur mesure pour les éducatrices mené par Japel et Manningham (2007) a permis de démontrer que plus les éducatrices possédaient un niveau élevé de formation, plus il y avait un impact positif lié aux activités éducatives. D'ailleurs, il y a un consensus scientifique selon lequel la formation des éducatrices est l'une des dimensions les plus importantes en regard de la qualité éducative des SGEE (Massé et al., 2017). De ce fait, il y a actuellement une volonté à ce que tous les enfants fréquentant un service de garde éducatif à l'enfance soient accompagnés d'éducatrices détenant un diplôme d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance ou une formation équivalente (Massé et al., 2017).

Le portrait de la formation continue et de perfectionnement montre qu'un pourcentage de 17,6 % des 34 éducatrices a reçu une formation sur l'inclusion et 23,5 % a reçu une formation sur le TSA. Ce peu de formation continue et de perfectionnement vient corroborer le manque énoncé dans la recherche sur le sujet (Mohay et Reid, 2006; Barned et al., 2011; Lépine et Tétreault, 2009). L'enquête *Grandir en Qualité* (Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers et Bernard, 2004), qui a récolté des données auprès de 453 CPE, souligne l'importance de la participation fréquente à des activités de formation continue dans le maintien de la qualité en CPE. Cependant, l'importance de la formation continue pour le personnel en CPE semble avoir un plus faible lien sur la qualité des services offerts dans les données plus récentes obtenues dans l'enquête *Grandir en 2014* (Gingras, Lavoie et Audet, 2015a, 2015b). Cette nuance pourrait s'expliquer, entre autres, par un ratio d'enfants adaptés, une plus grande proportion d'éducatrices ayant reçu une formation

initiale dans le domaine de la petite enfance (Bigras et Gagné, 2016) et l'absence d'exigence de qualité offerte par les CPE pour les formations continues (Massé et al., 2017). Il s'avère pertinent et important d'offrir aux éducatrices de la petite enfance des opportunités de formation continue et de perfectionnement afin d'améliorer leurs pratiques pour qu'elles offrent des interventions optimales adaptées à chacun des enfants. Ceci rejoint un des cinq grands principes du programme éducatif des SGGE : « Chaque enfant est unique ». Ce faisant, l'éducatrice respectera la réalité, les différences et les particularités de l'enfant, ce qui l'amènera à l'accompagner et à l'amener plus loin dans le développement de son plein potentiel (Gouvernement du Québec, 2019). Sur cet aspect, Point et Desmarais (2011) soulignent qu'afin de favoriser une meilleure inclusion, une formation continue en fonction des besoins du milieu permettrait une meilleure réponse aux besoins particuliers de l'enfant.

En ce qui concerne le questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE, la composante des attitudes des éducatrices est celle avec laquelle elles étaient le plus en accord. Les résultats de cette composante sont en concordance avec la littérature scientifique (Engstrand et Roll-Pettersson, 2012; Wiart et al., 2014) qui suggère que les éducatrices expriment des attitudes positives envers l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Sur le plan scolaire, bien que la mise en œuvre efficace des pratiques inclusives dépende, entre autres, de l'attitude des enseignants envers les enfants ayant des besoins particuliers, elle dépend également de la collaboration entre les enseignants et différents acteurs gravitant autour de l'enfant, notamment les parents. En

contexte inclusif, les enseignants sont appelés à collaborer avec différents professionnels, y compris les parents, et cette collaboration permet la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des objectifs éducatifs appropriés à l'enfant ayant des besoins particuliers (Montgomery et Mirenda, 2014; Rakap, Cig et Parlak-Rakap, 2017). Ceci suggère que la collaboration entre les éducatrices et les parents d'enfants ayant des besoins particuliers peut être aussi importante en SGEE. À cet effet, une bonne collaboration permettrait à l'éducatrice d'adapter ses pratiques éducatives auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers en tenant compte de son évolution autant à la maison qu'au SGEE. Aussi, une meilleure compréhension du comportement de l'enfant à la maison permet à l'éducatrice de lui offrir des outils et stratégies adaptés lui permettant de développer son plein potentiel.

Les actions pour soutenir l'accueil des enfants constituaient la deuxième composante du questionnaire ayant eu la plus haute moyenne d'accord, ce qui laisse entendre que les éducatrices ont tendance à mettre en place des pratiques éducatives qui favorisent l'inclusion de tous les enfants du groupe. Ce résultat est encourageant, notamment lorsque l'on considère l'influence des éducatrices sur la réussite de l'inclusion, que ce soit par la reconnaissance des capacités des enfants ayant des besoins particuliers ou encore par la sensibilisation à la différence chez les enfants de leur groupe (Vakil et al., 2009). La collaboration entre les différents partenaires est la dimension de la composante « actions pour soutenir l'accueil des enfants » qui a obtenu le plus grand accord de la part des éducatrices. Ce résultat tend à s'observer à travers d'autres études qui amènent l'idée selon

laquelle la communication entre les parents et les éducatrices est un facteur essentiel dans le succès de l'inclusion (Filler et Xu, 2006; Guralnick, 2011; Moreau, 2009). De plus, les éducatrices rapportent mettre en œuvre des pratiques qui favorisent l'inclusion en agissant sur 1) l'environnement physique (p. ex., aménager le local de façon à ce qu'il favorise les interactions sociales entre tous les enfants), 2) l'accès aux ressources matérielles (p. ex., s'assurer que le matériel est accessible à tous les enfants et en tout temps), 3) la participation sociale optimale (p. ex., encourager la coopération entre tous les enfants) et 4) les pratiques éducatives (p. ex., observation de tous les enfants afin de répondre à leurs besoins spécifiques) en vue de favoriser l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers, et plus particulièrement pour l'enfant présentant un TSA; ce qui est cohérent avec la littérature actuelle qui identifie ces quatre éléments comme étant les plus prometteurs pour soutenir l'inclusion (Engstrand et Roll-Pettersson, 2014; Guldberg, 2010; Killoran et al., 2007; Montgomery et Mirenda, 2014; Moreau, 2009; Odom et al., 2004, 2011; Point et Desmarais, 2011; Vakil et al., 2009).

Finalement, la composante des perceptions des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion par le milieu a fait le moins l'unanimité chez les éducatrices répondantes. En accord avec les propos de Killoran et al. (2007), cette différence dans le niveau d'accord pourrait s'expliquer par un manque de formation continue offerte par le milieu de travail tant sur l'inclusion que sur les enfants ayant des besoins particuliers, notamment sur le TSA et un ratio d'enfants qui n'est pas adéquat ni réduit lors de l'accueil de l'enfant présentant un TSA. Parmi les items, les trois qui concernaient la formation continue

(« Dans mon milieu de travail, je reçois suffisamment de formation concernant les enfants ayant des besoins particuliers », « Dans mon milieu de travail, je reçois suffisamment de formation concernant les enfants ayant un TSA » et « Dans mon milieu de travail, je reçois suffisamment de formation concernant l'inclusion ») ont obtenu de faibles résultats et près du deux tiers des éducatrices affirmaient ne pas avoir reçu de formation continue et de perfectionnement soit sur l'inclusion, ou soit sur le TSA. Cependant, rien ne permet d'établir un lien causal entre la perception plutôt négative des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion par le milieu et le peu de formation continue. D'autres items du questionnaire pourraient influencer cette perception, par exemple, le manque d'accompagnement par le Centre local de services communautaires (CLSC) et le CRDITED (Odom et al., 2011), l'absence de politiques internes et de protocole quant à l'inclusion (Point et Desmarais, 2011) et le manque de ressources proposées par la direction pour faciliter le travail auprès des enfants ayant des besoins particuliers (Odom et al., 2011). De plus amples recherches seraient pertinentes afin d'évaluer leur influence en SGEE.

Un dernier fait intéressant concerne le type de groupe dans lequel est accueilli l'enfant présentant un TSA. Les données indiquent que près de la moitié (47,1 %) des enfants présentant un TSA sont accueillis dans les groupes de 3-4 ans et 4-5 ans. Cette répartition semble fidèle à la réalité. En effet, il y a un plus grand nombre de diagnostics à cet âge (Noiseux, 2018). Lors d'un diagnostic établi à un âge plus précoce, celui-ci peut évoluer au fil du temps. Il est donc recommandé de faire un suivi du diagnostic des enfants présentant un TSA sur une base régulière afin de s'assurer que les pratiques éducatives

restent adaptées à leurs besoins (Turner et Stone, 2007). En effet, l’American Academy of Pediatrics recommande l’obligation d’interventions intensives appropriées chez tous les enfants diagnostiqués dès l’âge de 18 mois (Dawson et al., 2010). Une étude a réparti en deux groupes 48 enfants ayant reçu un diagnostic de TSA ou de trouble envahissant du développement non spécifié entre 18 et 30 mois. Le groupe ayant bénéficié d’une intervention intensive précoce a démontré plusieurs bienfaits, dont des améliorations du comportement adaptatif global, de la communication, des aptitudes de la vie quotidienne et des habiletés motrices (Dawson et al., 2010). Plus spécifiquement, Dawson et al. (2010) ont établi un lien entre l’*Early Start Denver Model* (ESDM) et l’absence de retard sur le plan du fonctionnement quotidien à la maison et à l’école retrouvé chez les enfants de moins de 3 ans présentant un TSA. Ils précisent que cette intervention peut donc accélérer le développement global et se généraliser à la vie quotidienne. Ainsi, alors que 71 % des enfants du groupe qui n’avait bénéficié que de l’intervention communautaire ont conservé leur diagnostic de TSA, seulement 51 % des enfants du groupe ayant bénéficié de l’ESDM l’ont conservé. De plus, dans le groupe ayant bénéficié de l’ESDM, 30 % des enfants ayant un diagnostic de TSA sont passés à un diagnostic de trouble envahissant du développement non spécifié, alors qu’il était de 1 % pour le groupe n’ayant bénéficié que de l’intervention communautaire (Dawson et al., 2010).

Ceci suggère qu’un enfant ayant un diagnostic de TSA à un très jeune âge pourrait bénéficier de pratiques éducatives différentes de ce qui peut être vu à un âge plus avancé. Une combinaison d’approche développementale (p. ex., le programme éducatif Accueillir

la petite enfance) et comportementale (p. ex., l'ESDM) devrait être mise en place pour les enfants en très bas âge, et ce, le plus tôt possible (Zwaigenbaum et al., 2015). Toutefois, peu importe l'âge des enfants lors du diagnostic, les éducatrices doivent tout de même adapter leurs pratiques afin de permettre à ces enfants de se développer de façon optimale.

5.3 Sentiment d'auto-efficacité

La présente recherche a permis d'obtenir des résultats concernant le sentiment d'auto-efficacité d'éducatrices en CPE qui accueillent un enfant présentant un TSA. L'interprétation et la discussion entre les différentes variables sont présentées.

5.3.1 L'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE

Les résultats ont permis de constater que le sentiment d'auto-efficacité présente des corrélations positives avec chacune des composantes du questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE : les perceptions des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion, les actions pour soutenir l'accueil des enfants et les attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion.

Ainsi, un haut sentiment d'auto-efficacité est associé à un plus haut niveau d'accord de l'éducatrice par rapport aux conditions favorables aux différentes composantes relatives à l'inclusion. De cette façon, plus une éducatrice a une perception positive de sa capacité à accueillir un enfant présentant un TSA, plus elle a une propension à exprimer des attitudes et à mettre en place des actions cohérentes avec les visées inclusives envers l'accueil de cet enfant (p. ex., percevoir positivement le fait d'adapter ses pratiques

éducatives pour un enfant présentant un TSA, utiliser le jeu pour soutenir les interactions sociales entre l'enfant présentant un TSA et ses pairs, etc.).

Plus précisément, les résultats ont montré que les actions pour soutenir l'accueil des enfants sont la composante du questionnaire sur l'accueil qui possède le plus grand lien avec le sentiment d'auto-efficacité. L'ensemble des dimensions (environnement physique, collaboration entre les différents acteurs, accès aux ressources matérielles, participation sociale optimale et pratiques éducatives) qui décrivent la composante présentent une corrélation forte avec le sentiment d'auto-efficacité. Étant donné que le sentiment d'auto-efficacité repose sur le jugement que porte l'individu sur ses croyances à réussir ou accomplir une activité (Bandura, 2007), il semble que l'éducatrice qui perçoit ses actions de façon positive et appropriée pour l'enfant présentant un TSA démontre un plus grand sentiment d'auto-efficacité. Dans un même ordre d'idées, Fives et Buehl (2012) ont soulevé ce point dans leur étude et mentionnent que le sentiment d'auto-efficacité est un meilleur prédicteur du comportement que les attitudes. Les auteurs ont analysé plus de 745 articles, ce qui leur a permis de réaliser un cadre théorique sur les croyances des enseignants. L'analyse montre que l'impact du sentiment d'auto-efficacité est plus fort car il guide et motive les actions concrètes, alors que les attitudes façonnent la perception, l'interprétation et la conceptualisation des événements ou des situations. Donc, les directions de CPE devraient mettre en place des mesures comme des formations liées aux besoins des éducatrices afin qu'elles vivent des réussites avec les enfants ayant des besoins

particuliers présents dans leur groupe. De l'accompagnement par un spécialiste de l'extérieur offert aux éducatrices, ou encore des périodes d'observation entre elles pourraient aussi leur permettre d'améliorer leur sentiment d'auto-efficacité.

Contrairement à Ruble, Usher et McGrew (2011), qui n'ont pas trouvé de lien entre le sentiment d'auto-efficacité chez les enseignants spécialisés et le soutien de l'administration, la présente étude a rapporté une association positive entre les perceptions des conditions de la mise en œuvre de l'inclusion et le sentiment d'auto-efficacité chez les éducatrices, ces conditions se rapportant principalement au soutien et aux ressources qu'offre le milieu, tant sur le plan humain, financier que matériel,. En effet, le sentiment d'auto-efficacité retrouvé chez les éducatrices à l'étude semble influencé par le soutien de la direction qui propose et offre des formations sur le TSA ou l'inclusion, et qui s'assure du financement et de l'équipement adapté permettant d'accueillir un enfant présentant un TSA. Cependant, les résultats viennent appuyer les propos de Cappe et al. (2016) qui mentionnent que les enseignants qui ont reçu des ressources dans leur milieu (formation continue sur les enfants présentant un TSA) voyaient leur sentiment d'auto-efficacité augmenté. Selon Perren et al. (2017), la présence de ce sentiment d'auto-efficacité augmente la qualité de la pratique éducative auprès des jeunes enfants et constitue une ressource qui permet aux professionnels de gérer les défis quotidiens avec plus de confiance et de calme, ce qui permet une meilleure performance.

En dernier lieu, l'étude apporte un éclairage intéressant quant au lien entre le sentiment d'auto-efficacité et la composante des « attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion ». En effet, les résultats montrent que les items relatifs à cette composante (p. ex., « Je crois que les enfants ayant des besoins particuliers sont semblables aux autres enfants ») peuvent amener les éducatrices à exprimer un plus haut niveau de sentiment d'auto-efficacité. Les attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion sont donc un facteur fournissant des informations pertinentes sur la perception du sentiment d'auto-efficacité chez les éducatrices qui accueillent un enfant présentant un TSA. Ces résultats ne concordent pas avec ceux obtenus de Engstrand et Roll-Pettersson (2014), qui affirment que les attitudes positives à l'égard de l'inclusion des enfants présentant un TSA ne sont pas associées à un plus haut niveau de sentiment d'auto-efficacité. Toutefois, ils viennent renforcer l'affirmation émise par Emam et Mohamed (2011), qui soutiennent que les attitudes à l'égard de l'inclusion pourraient prédire le niveau de sentiment d'auto-efficacité des enseignants du préscolaire. En effet, la corrélation significative et positive entre le sentiment d'auto-efficacité et la composante des « attitudes de l'éducatrice à l'égard de l'inclusion » suggère que les éducatrices qui ont répondu au questionnaire démontrent des attitudes positives à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers qui leur permettent de vivre un plus haut sentiment d'auto-efficacité lors de l'accueil de ces enfants.

5.3.2 L'expérience professionnelle

Il semble que le nombre d'années d'expérience des éducatrices en CPE n'influence pas le sentiment d'auto-efficacité. Ces résultats sont soutenus par une étude de Perren et al. (2017), qui avait pour objectif de déterminer si les croyances (sentiment d'auto-efficacité et attitudes) influencent sur l'impact de l'expérience professionnelle sur les pratiques éducatives chez les professionnels de la petite enfance. Il apparaît que l'expérience professionnelle n'était pas liée au sentiment d'auto-efficacité, mais aux attitudes retrouvées chez les éducatrices (Perren et al., 2017). Toutefois, la présente recherche soulève une association négative entre l'expérience professionnelle auprès d'enfants présentant un TSA et le sentiment d'auto-efficacité. En effet, plus les éducatrices avaient de l'expérience auprès de ces enfants, moins elles exprimaient un haut niveau de sentiment d'auto-efficacité. Ces résultats sont cohérents avec les écrits de Bandura (2007) indiquant que plusieurs facteurs contribuent au développement du sentiment d'efficacité personnelle chez l'individu, dont l'expérience active de maîtrise. Selon l'auteur, l'expérience active de maîtrise est la principale source d'influence du développement du sentiment d'auto-efficacité et elle est basée sur les expériences personnelles de l'individu. Les succès vécus par l'individu l'amènent à croire qu'il est performant et, à l'inverse, les échecs peuvent nuire à cette croyance de performance. Bien que l'expérience de maîtrise représente la source la plus forte, le poids des indicateurs peut varier selon les circonstances, les personnes, les domaines d'activités, etc. (Bandura, 2007; Galand et Vanlede, 2004; Pajares et Schunk, 2001). Par exemple, une éducatrice qui accueille un enfant présentant un TSA et qui réussit à développer le plein potentiel de cet enfant verra son sentiment d'auto-

efficacité s'améliorer. À l'inverse, une éducatrice qui ne parvient pas à développer le plein potentiel de cet enfant verra son sentiment d'auto-efficacité décroître.

Dans la présente recherche, ceci permet d'émettre l'hypothèse que les éducatrices qui accueillent un enfant présentant un TSA dans leur groupe vivent des difficultés ou encore des échecs répétés et que leur sentiment d'auto-efficacité s'en voit affecté avec le temps. De plus, étant donné qu'une formation spécifique augmente le sentiment d'auto-efficacité (Perren et al., 2017) et qu'aucune exigence en matière de formation continue et de perfectionnement n'est obligatoire pour les CPE (Massé et al., 2017), il est possible que les éducatrices reçoivent seulement de la formation adaptée à leurs besoins en début de carrière et que celle-ci ne soit pas actualisée en fonction de l'expérience qu'elles vivent sur le terrain. De surcroît, le cursus de la formation initiale des futures éducatrices offrant des apprentissages limités sur l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers peut laisser une conception idéalisée de l'inclusion des enfants présentant un TSA. Elles semblent voir l'inclusion de ces enfants comme étant un beau défi à relever. La formation initiale reçue concernant ces enfants pourrait donc ne pas refléter la réalité du terrain. Par la suite, en étant plongées dans le milieu, elles prennent conscience des différents défis et obstacles liés à l'inclusion de ces enfants (Killoran et al., 2007; Moreau, 2009; Point et Desmarais, 2011; Vakil et al., 2009) et, de ce fait, leur sentiment d'auto-efficacité décroît. En ce sens, Wilson, Dykstra, Watson, Boyd et Crais (2012) supposent qu'une période d'accompagnement lors d'une formation permettrait d'accroître le savoir-faire auprès des

enfants présentant un TSA. En conséquence, le sentiment d'auto-efficacité vécu par les éducatrices serait amélioré.

5.3.3 Formation

En premier lieu, conformément aux notions théoriques du sentiment d'auto-efficacité de Bandura (2007), des facteurs personnels tels que l'ancienneté professionnelle et la formation reçue antérieurement influencent les pensées et les actions de l'individu. Afin d'en distinguer l'apport éventuel, la formation de l'éducatrice a été étudiée à l'aide de l'ANOVA. Contrairement à l'étude de Baker-Ericzén et al. (2009), qui souligne qu'une formation spécifique à l'inclusion améliore le sentiment perçu de compétence envers les pratiques inclusives, la présente étude n'a démontré aucun lien entre la formation continue et de perfectionnement sur l'inclusion et le sentiment d'auto-efficacité. Ces résultats permettent de questionner le type de formation continue et le nombre d'heures reçues par les éducatrices. En effet, l'enquête *Grandir en qualité* (Gingras et al., 2015a, 2015b) mentionne le rôle important des formations continues comme les activités de perfectionnement, les réunions d'équipe et les rencontres avec les pairs. La mise en place de ces formations permet aux éducatrices de développer leurs compétences auprès des enfants ayant des besoins particuliers et d'en faciliter leur inclusion (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009). Perren et al. (2017) ajoutent que la connaissance spécifique à un domaine augmente le sentiment d'auto-efficacité des éducatrices, ce qui a une incidence positive sur les pratiques éducatives auprès de l'enfant. Comme mentionné précédemment, il n'existe aucune obligation de formation continue et

de perfectionnement pour les éducatrices en SGÉE (Massé et al., 2017) et, après la consultation du site du MFA effectuée à l'été 2019, il n'existe pas de cadre qui assure la qualité des formations données par les différents organismes.

En deuxième lieu, les résultats de cette étude montrent l'absence de lien entre la formation continue et de perfectionnement sur le TSA et le sentiment d'auto-efficacité. Ces résultats diffèrent de ceux d'autres études menées dans différents contextes éducatifs. En effet, Perren et al. (2017) ont mené une étude dans laquelle les participants provenaient de différents services de garde (garderies, milieux familiaux et autres milieux éducatifs) et ils rapportent que les connaissances spécifiques à un domaine étaient corrélées positivement à l'auto-efficacité. Donc, ces résultats suggèrent l'importance du contenu des formations, que ce soit sur la nature ou sur la qualité de celles-ci. Certaines éducatrices vont d'ailleurs s'autoformer en allant trouver des informations sur internet concernant le TSA (Mohay et Reid, 2006), ce qui ne garantit pas la véracité et la validité de l'information consultée. Il serait plus judicieux de faire usage d'accompagnement puisque ce type de formation permet le développement des compétences pour travailler auprès des enfants présentant un TSA (Wilson et al., 2012). De plus, comme mentionnent Bigras et Gagné (2016), les activités de formation continue spécifiques jouent sur les activités pédagogiques mises en place par les éducatrices (Burchinal, Cryer, Clifford et Howes, 2002). Toutefois, les activités de formation continue ne s'équivalent pas toutes, ce qui influence leur impact sur la pratique (Presseau, 2003, citée dans Bergeron, 2014).

Il est donc possible de croire qu'avec le peu de formation continue et de perfectionnement sur le TSA offert par les SGEE ou aux SGEE, les éducatrices doutent de leurs capacités et expriment un bas niveau de sentiment d'auto-efficacité auprès de l'enfant présentant un TSA dans leur groupe. Les SGEE devraient donc offrir des activités plus élaborées que des formations ponctuelles, telles que de l'accompagnement de qualité de longue durée qui permettrait aux éducatrices de se sentir soutenues dans l'application de leurs nouvelles connaissances. En observant et en questionnant les besoins des éducatrices dans les SGEE, les formations devraient répondre à un réel besoin du milieu afin de permettre des améliorations concrètes, notamment sur les pratiques éducatives. À cet effet, une formation pourrait être offerte aux agentes de soutien pédagogique pour qu'elles puissent accompagner les éducatrices de façon adéquate.

En troisième lieu, l'étude n'a pu montrer un lien existant entre la formation initiale et le sentiment d'auto-efficacité. Le résultat confirme les propos soutenus par Perren et al. (2017). Leur étude a montré que le niveau de scolarité initiale des éducatrices semblait associé aux attitudes à l'égard des enfants plutôt qu'à leur sentiment d'auto-efficacité, ce qui porte à croire que cette absence de lien pourrait refléter les conséquences d'un manque dans la formation initiale des éducatrices. En effet, même si la formation initiale des éducatrices en petite enfance s'est transformée depuis les années 70, les programmes collégiaux reflètent encore très peu la perspective de formation tant sur l'inclusion que sur les enfants ayant des besoins particuliers (Gouvernement du Québec, 2017; Lalonde-Graton, 2002).

Conclusion

Depuis quelques années, l'inclusion fait son apparition dans les CPE et de plus en plus de milieux accueillent des enfants ayant des besoins particuliers, dont ceux présentant un TSA. Le sentiment d'auto-efficacité semble être un concept prometteur dans la mise en place des pratiques auprès de ces enfants en agissant en tant que facilitateur. L'état des recherches sur le sujet est limité, mais souligne l'importance du développement du sentiment d'auto-efficacité chez les éducatrices afin de promouvoir de meilleures pratiques relatives à l'inclusion. Considérant les lacunes dans la littérature scientifique sur le sujet, la présente recherche avait pour but d'explorer le sentiment d'auto-efficacité retrouvé chez les éducatrices en CPE qui accueillent un enfant présentant un TSA.

Les données quantitatives au cœur de cette recherche ont été recueillies par l'entremise d'un questionnaire en ligne. Les analyses proviennent des réponses obtenues auprès des 34 éducatrices en CPE ayant participé à la recherche.

Afin de répondre à l'objectif de l'étude, quatre objectifs spécifiques ont été définis. Tout d'abord, un portrait des éducatrices a été dressé afin de documenter le sentiment d'auto-efficacité, la formation et l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE. Les résultats ont permis d'affirmer qu'il y a un manque de formation continue et de perfectionnement au sujet de l'inclusion et de la connaissance du TSA. En effet, les résultats indiquent qu'il n'y a que le tiers des éducatrices qui ont suivi une formation sur ces sujets. Les résultats indiquent aussi un haut niveau de sentiment d'auto-efficacité perçue par les éducatrices. Toutefois, en lien avec l'accueil des enfants présentant un TSA, les

résultats indiquent que les éducatrices voient leur sentiment d'auto-efficacité décroître. Le questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers a permis de constater que les éducatrices exprimaient un plus haut niveau de sentiment d'auto-efficacité lorsque leurs attitudes à l'égard de l'inclusion sont positives, qu'elles mettent en place des actions pour soutenir l'accueil des enfants et qu'elles perçoivent que les conditions de mise en œuvre de l'inclusion sont présentes dans leur milieu de travail. De plus, les résultats remettent en question l'influence de la formation des éducatrices, qu'elle soit initiale ou continue, sur leur sentiment d'auto-efficacité. Le contenu et la qualité des formations reçues semblent des caractéristiques sur lesquelles les futures recherches devraient s'interroger.

La recherche quant au choix méthodologique laisse paraître certaines limites. En effet, le petit échantillon de l'étude ne permet pas de généraliser les résultats à toutes les éducatrices qui accueillent un enfant présentant un TSA dans l'ensemble de la province du Québec. Un plus large échantillon pourrait permettre de poser un regard plus approfondi et représentatif par rapport aux différentes variables observées. De plus, les conditions d'administration du questionnaire n'ont pu être contrôlées puisque le questionnaire a été mis en ligne. Par conséquent, il était impossible d'évaluer si les participantes répondaient avec sérieux et de manière appropriée. Toutefois, tous les questionnaires ont été remplis en entier par les éducatrices. Le questionnaire sur le sentiment d'auto-efficacité chez les éducatrices a été adapté à partir d'un questionnaire préexistant. De ce fait, les qualités métrologiques du questionnaire original ont pu être biaisées et une diminution de

la précision des mesures recueillies a pu influencer les résultats. Quant au questionnaire sur l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE, certaines caractéristiques devraient être revues. Des questions touchant à la connaissance du TSA et des pratiques éducatives pourraient être ajoutées. Enfin, le questionnaire n'a pu être validé en ce qui concerne sa fiabilité et sa validité de construit. Comme le suggèrent Fortin et Gagnon (2016), ces différents aspects devraient être revus.

Malgré la présence de ces limites, ce mémoire offre une contribution scientifique importante. D'abord, 12 des 17 régions administratives du Québec ont été représentées. Il a permis d'obtenir des informations qui constituent des renseignements utiles tant sur la formation initiale et continue des éducatrices que sur l'accueil des enfants présentant un TSA en CPE. De plus, différents facteurs ayant une influence sur le sentiment d'auto-efficacité ont été exposés. D'une part, les composantes relatives à l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE semblent être des facteurs influençant la perception du sentiment d'auto-efficacité chez les éducatrices. D'autre part, les formations relatives à l'inclusion des enfants présentant un TSA constituent un premier niveau accessible à l'amélioration de leur sentiment d'auto-efficacité. Par conséquent, il semble nécessaire d'explorer davantage cette perspective puisqu'elle constitue une porte d'accès au développement du sentiment d'auto-efficacité.

Des formations qui se basent sur les différentes sources de développement du sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2007) semblent une bonne avenue à considérer (p. ex.,

pour la source d'expérience active de maîtrise, la formation devrait permettre aux éducatrices d'appliquer les nouvelles connaissances en contexte réel). En ce sens, il faudrait multiplier les occasions où les éducatrices seraient amenées à appliquer en contexte réel des stratégies éducatives et augmenter les occasions de partage d'expériences entre éducatrices afin d'en faire bénéficier leurs collègues. De plus, la direction doit offrir un accompagnement individualisé et de longue durée et encourager les éducatrices à mettre en place les pratiques éducatives favorisant l'inclusion. La pratique réflexive devrait, d'ailleurs, occuper une place de choix pour permettre aux éducatrices de prendre conscience de leurs forces et défis pouvant influencer leur sentiment d'auto-efficacité.

À la lumière de ce mémoire, de nouvelles études concernant le sentiment d'auto-efficacité en contexte inclusif retrouvé dans différents milieux de garde doivent être effectuées afin d'enrichir la littérature scientifique sur le sujet. Par exemple, des études pourraient se pencher sur les services de garde en milieu familial puisque le contexte de travail diffère d'avec les CPE. De plus, une étude comparative serait intéressante à effectuer entre les milieux familiaux accrédités et privés puisque dans le dernier cas, les éducatrices œuvrant dans ce contexte n'ont pas accès au soutien d'une équipe ni aux ressources financières gouvernementales pour les enfants ayant des besoins particuliers. D'ailleurs, il serait pertinent de se pencher sur le sujet en effectuant une étude comparative entre les CPE et le nouveau programme des maternelles 4 ans puisque les formations initiales diffèrent entre les deux contextes de travail ainsi que les conditions d'accueil.

Références

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). Washington, DC : American Psychiatric Publishing.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 65-88). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Baker-Ericzén, M. J., Garnand Mueggenborg, M. et Shea, M. M. (2009). Impact of trainings on child care providers' attitudes and perceived competence toward inclusion: What factors are associated with change?. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), 196-208.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck
- Barned, N. E., Knapp, N. F. et Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*, 63-90.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières.

- Bigras, N. et Gagné, A. (2016). Mémoire déposé aux audiences publiques d'experts au sujet des services éducatifs destinés à la petite enfance. Repéré à <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/12024>
- Bondy, A. et Frost, L. (1994). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behaviour*, 9, 1-9.
- Boudreault, P., Moreau, A. C. et Kalubi, J.-C. (2001). L'inclusion des enfants qui ont un retard de développement au préscolaire : une préoccupation pancanadienne. *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs*, 121-138.
- Bourque, J., Blais, J. et Larose, F. (2009). L'interprétation des tests d'hypothèses : p , la taille de l'effet et la puissance. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 211-226. DOI : 10.7202/029931ar
- Boyd, B., Conroy, M., Asmus, J. et McKenney, E. (2011). Direct observation of peer related social interaction: Outcomes for young children with autism spectrum disorders. *Exceptionnality*, 19, 94-108.
- Brownell, M. T et Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154-164.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M. et Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2-11.
- Cappe, E., Smock, N. et Boujut, E. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expériences des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'évolution psychiatrique*, 81, 73-91.
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2010). *The foundations of lifelong health are built in early childhood*. Repéré à <https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2010/05/Foundations-of-Lifelong-Health.pdf>
- Chen, J., Lin, T. J., Justice, L. et Sawyer, B. (2017). The social networks of children with and without disabilities in early childhood special education classrooms. *Journal of autism and developmental disorders*, 1-16.
- Conseil de la famille et de l'enfance. (2003). *Parfaire un réseau de services de garde... essentiels au bien-être des enfants et des parents*. Mémoire présenté dans le cadre de la consultation sur le développement et le financement des services de garde.

- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., ... et Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), e17-e23.
- Deschatelets, J. et Poirier, N. (2016). Accueillir un enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme en contexte d'intervention comportementale intensive en centre de la petite enfance. *Journal on Developmental Disabilities*, 22(1), 68-88.
- Dionne, C., Julien-Gauthier, F. et Rousseau, N. (2006). Le développement de pratiques inclusives en milieu de garde. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 235-252). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, C., Paquet, A., Joly, J., Rousseau, M. et Rivard, M. (2016). *L'intervention comportementale intensive (ICI) au Québec. Portrait de son implantation et mesure de ses effets chez l'enfant ayant un trouble envahissant du développement, sa famille et ses milieux. Phase 2 : mesure des effets*. (Rapport No. 2012-II-145060). Rapport de recherche adressé aux Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQ-SC) (2012-II-145060), Université du Québec à Trois-Rivières.
- Dorismond, M. et Boucher, C. (2013). La vie adulte. Dans N. Poirier et C. Des Rivières-Pigeon (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme : état des connaissances* (p. 179-206). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. et Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Montréal, Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Dupuis, J. (2003). *L'Abécédaire : guide pour favoriser l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde (0-4 ans)*. Joliette : Comité régional de concertation pour favoriser l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde de Lanaudière.
- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194.
- Elhoweris, H. et Alsheikh, N. (2006). Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 21(1), 115-118.
- Emam, M. M. et Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.

- Engstrand, R. Z. et Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170-179. doi: 10.1111/j.1471-3802.01252.x
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. et Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior research methods*, 41(4), 1149-1160.
- Filler, J. et Xu, Y. (2006). Including children with disabilities in early childhood education programs: Individualizing developmentally appropriate practices. *Childhood Education*, 83(2), 92-98.
- Fives, H. et Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. *APA educational psychology handbook*, 2, 471-499.
- Fombonne, E. (2012). Épidémiologie de l’autisme. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation inc.
- Fukkink, R. G. et Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 294-311.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir?, *Savoirs*, (5), 91-116.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 82.
- Gazzoni, P. et Beaupré, P. (1998). Intégration en garderie : attitudes, connaissances des éducatrices et conditions en place. *Revue francophone de la déficience mentale*, 9, 58-61.
- Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N. (2015a). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs-Grandir en qualité 2014 : Tome 1 — Qualité des services*

de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance (CPE). Québec, QC : Institut de la statistique du Québec.

Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N. (2015b). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs-Grandir en qualité 2014 : Tome 2 — Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance (CPE)*. Québec, QC : Institut de la statistique du Québec.

Gouvernement du Québec. (2004). *L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde : recension et synthèse des écrits*. Québec, QC : Emploi, Solidarité sociale et Famille.

Gouvernement du Québec. (2015). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. L.R.Q., chap. S-4.1.1. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/S-4.1.1>

Gouvernement du Québec. (2018). *Situation des Centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2015*. Québec, QC : Les Publications du Québec.

Gouvernement du Québec. (2019). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des centres de la petite enfance*. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf

Gray, C. et Garand, J. D. (1993). Social Stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1-10.

Guimond, F.-A. et Forget, J. (2010). Évaluation des connaissances et des besoins de formation d'enseignants au collégial sur les troubles envahissants du développement. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 21, 79-89.

Guldborg, K. (2010). Educating children on the autism spectrum: Preconditions for inclusion and notions of 'best autism practice' in the early years. *British Journal of Special Education*, 37(4), 168-174.

Guralnick, M. J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infant and Young Children*, 14(2), 1-18.

Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and young children*, 24(1), 6.

Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M. et Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *AJMR-American Journal on Mental Retardation*, 100(4), 359-377.

- Japel, C. et Manningham, S. (2007). L'éducatrice au coeur de la qualité... un projet pilote visant l'augmentation des compétences. *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance : la définir, la comprendre et la soutenir*, 75-103.
- Jennett, H. K., Harris, S. L. et Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583-593.
- Julien-Gauthier, F. (2008). L'organisation des milieux de garde québécois, facilitateur du développement des enfants qui ont des besoins particuliers. *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherches, réflexions et pratiques*, 83-106.
- Karkhaneh, M., Clark, B., Ospina, B. M., Seida, C. J., Smith, V. et Hartling, L. (2010). Social stories™ to Improve Social Skills in Children With Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Autism*, 14(6), 641-662.
- Killoran, I., Tymon, D. et Frempong, G. (2007). Disabilities and inclusive practices within Toronto preschools. *International Journal of Inclusive Education*, 11(1), 81-95.
- Kwon, K. A., Elicker, J. et Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 267-277.
- Lalonde-Graton, M. (2002). *Des salles d'asile aux centres de la petite enfance: la petite histoire des services de garde au Québec*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lépine, S. et Tetreault, S. (2009). L'inclusion des enfants ayant des incapacités dans les services de garde : comment soutenir davantage les éducatrices? *Ergothérapies*, (35), 5-25.
- Levy, S., Kim, A. H. et Olive, M. L. (2006). Interventions for young children with autism: A synthesis of the literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(1), 55-62.
- Martini-Willemin, B. M. et Gremion, M. (2016). Enfants à besoins éducatifs particuliers en structures de la petite enfance. Un terrain accueillant mais préoccupé. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 57(57), 27-41.
- Massé, R., Drouin, M., Lavoie, S., Dea, C., Walz, L., Laurin, I., ... et Boucheron, L. (2017). Favoriser la qualité éducative dans les services de garde éducatifs à l'enfance. Repéré à :

https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/user_upload/Uploads/tx_asssmpublications/pdf/publications/978-2-550-79776-0_01.pdf

- Maurice, C. (2006). *Intervention comportementale auprès de jeunes enfants autistes*. Montréal: Chenelière Éducation.
- McConkey, R. et Bhlingri, S. (2003). Children with autism attending preschool facilities: The experiences and perceptions of staff. *Early Child Development and Care*, 173(4), 445-452.
- McGee, G. G., Paradis, T. et Feldman, R. S. (1993). Free effects of integration on levels of autistic behavior. *Topics in early childhood special education*, 13(1), 57-67.
- Melinska Pignat, M. et Sarnicola, V. (2015). *L'inclusion des enfants à besoins particuliers dans les structures de la petite enfance, quelles perceptions, quelles pratiques, quels moyens?* (Thèse de doctorat). Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Mercier, C. (2013). *L'efficacité des interventions de réadaptation et des traitements pharmacologiques pour les enfants de 2 à 12 ans ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)*. Avis rédigé par C. Mercier, avec la coll. P. Dagenais, H. Guay, M. Montembeault et M. Turgeon. ETMIS, 9(6), 1-63. Québec, QC : Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS).
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée, COPEX 1974-1976. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Politique d'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Québec, QC : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2016). *Effectif scolaire ayant un trouble envahissant du développement (code 50) à la formation générale des jeunes, selon l'ordre d'enseignement, l'intégration ou non à une classe ordinaire et le type de regroupement détaillé, années scolaires 2010-2011 à 2014-2015*. Portail informationnel, système Charlemagne. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2018). *Directive concernant l'évaluation de la qualification du personnel de garde*. Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Directive-qual-pers-garde.PDF>

- Ministère de la Famille et des Aînés. (2017). *Intégration d'un enfant handicapé en service de garde. Cadre de référence et marche à suivre*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_integration_enfant_handi_cape_info_generale.pdf
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2014). *Éducatrices et éducateurs de la petite enfance : une carrière pleine de vies!* Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/carriere-brochure.pdf>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2003). *Un geste porteur d'avenir. Des services aux personnes présentant un trouble envahissant du développement, à leur famille et à leurs proches*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2012). *Un geste porteur d'avenir. Des services aux personnes présentant un trouble envahissant du développement, à leur famille et à leurs proches. Bilan 2008-2011 et perspectives*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Mohay, H. et Reid, E. (2006). The inclusion of children with a disability in child care: The influence of experience, training and attitudes of childcare staff. *Australasian Journal of Early Childhood*, 31(1), 35-42.
- Montgomery, A. et Mirenda, P. (2014). Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about the inclusion of students with developmental disabilities. *Exceptionality Education International*, 24(1), 18-32.
- Moreau, A. C. (2009) L'inclusion en services préscolaires franco-canadiens. Attitudes, représentations et rôles des intervenants. Dans V. Guerdan, G. Petitpierre et J.-P. Moulin (dir.). *Participation et responsabilités sociales : un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle*. Berne, Suisse : Peter Lang
- Moreau, A. C., Maltais, C. et Herry, Y. (2005). *L'éducation inclusive au préscolaire : accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers*. Anjou, Québec : Éditions CEC.
- Mottron, L. (2016). *L'intervention précoce pour enfants autistes : nouveaux principes pour soutenir une autre intelligence*. Bruxelles, Belgique: Mardaga.
- Mulvihill, B. Shearer, D. et Van Horn, M. L. (2002). Training, experience and child care providers' perceptions of inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 197-215.

- National Association for the Education of Young Children/ Division for Early Childhood. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Repéré à https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/2009%20Professional%20Prep%20stdsRevised%204_12.pdf
- Noiseux, M. (2014). Prévalence des troubles du spectre de l'autisme : la Montérégie en tête de peloton. *Périscope*, (47), 1.
- Noiseux, M. (2018). Le trouble du spectre de l'autisme : un nombre toujours en croissance! *Périscope*, 79. Longueuil : Centre intégré de santé et de services sociaux de la Montérégie-Centre, Direction de santé publique, Secteur Planification, évaluation et surveillance. Repéré à <http://extranet.santemonteregie.qc.ca/depot/document/3909/PeriscopeTSA-MN2018.pdf>
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., ... et Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review or research from an ecological systems perspective. *Journal of research in special educational needs*, 4(1), 17-49, doi: 10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x
- Office des personnes handicapées du Québec. (1984). *A part... égale*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48494>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris, France: UNESCO.
- Pajares, F. et Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.
- Perkins, M. B., Jensen, P. S., Jaccard, J., Gollwitzer, P., Oettingen, G., Pappadopoulos, E., et al. (2007). Applying theory-driven approaches to understanding and modifying clinicians' behavior: What do we know? *Psychiatric Services*, 58(3), 342-348.
- Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C. et Sticca, F. (2017). Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 137-148.

- Peters-Scheffer, N., Didden, R., Korzilius, H. et Sturmey, P. (2011). A MetaAnalytic Study on the Effectiveness of Comprehensive ABA-based Early Intervention Programs for Children with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 60-69.
- Point, M. (2013). *Les enfants ayant un trouble envahissant du développement en contexte de services de garde inclusifs : la nature des interactions sociales lors des périodes de jeu libre* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Point, M. et Desmarais, M.-É. (2011). L'inclusion en service de garde au Québec : la situation d'une étape essentielle. *Éducation et francophonie*, 39(2), 71-86. doi: 10.7202/1007728ar
- Poirier, N. et Abouzeid, N. (2015). Étude qualitative auprès de personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme dans la grande région de Montréal. *Revue québécoise de psychologie*, 36(3), 151-182.
- Poirier, N. et Vallée-Ouimet, J. (2015). Le parcours des parents et des enfants présentant un TSA. *Santé mentale au Québec*, 40(1), 203-226. doi : 10.7202/1032391ar
- Protecteur du citoyen. (2009). *Rapport spécial du Protecteur du citoyen sur les services gouvernementaux destinés aux enfants présentant un trouble envahissant du développement*. Repéré à [https://www.protecteurducitoyen.gc.ca/filadmin/medias/pdf/rapports speciaux x/TED.pdf](https://www.protecteurducitoyen.gc.ca/filadmin/medias/pdf/rapports%20speciaux/TED.pdf)
- Prud'homme, M. H. (2010). Le défi des interactions sociales dans l'autisme : intervenir sur les émotions et les compétences sociales. Dans C. Tardif (dir.), *Autisme et pratiques d'intervention* (p. 185-226). Marseille, France : Solal.
- Rafferty, Y., Boettcher, C. et Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286.
- Rafferty, Y. et Griffin, K. W. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173-192.
- Rakap, S., Cig, O. et Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 98-109.
- Rivard, M., Terroux, A. et Mercier, C. (2014). Effectiveness of early behavioral intervention in public and mainstream settings: The case of preschool-age children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1031-1043.

- Rødgaard, E., Jensen, K., Vergnes, J., Soulières, I. et Mottron, L. (2019). Temporal changes in effect sizes of studies comparing individuals with and without Autism: A meta-analysis. *JAMA Psychiatry*. doi:10.1001/jamapsychiatry.2019.1956. Repéré à <https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/fullarticle/2747847>
- Rogers, S. J. et Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for Young Children with Autism. Promoting Language, Learning and Engagement*. New York, NY: The Guilford Press.
- Roll-Pettersson, L. (2008). Teacher's perceived efficacy and the inclusion of a pupil with dyslexia or mild mental retardation: Findings from Sweden. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 174-185.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 475-476.
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Dionne, C., Dugas, C., Ouellet, S. et Bélanger, N. (2010). *Enfants présentant des incapacités intellectuelles et inclusion en milieux de garde : vers l'établissement de stratégies et de modèles novateurs*. Québec, QC : Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- Rousseau, M., Dionne, C., Harguindeguy-Lincourt, M.-C. et Paquet, A. (2012). *Le soutien à l'inclusion préscolaire des jeunes ayant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme : modèle de stage Eleanor Côté*. Québec : Actes du XII^e congrès — Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales (AIRHM).
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 5-48). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Ruble, L. A., Usher, E. L. et McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 26(2), 67-74.
- Sacre, L. A. R., Bryson, S., Zwaigenbaum, L., Brian, J., Smith, I. M., Roberts, W., ... et Garon, N. (2018). The autism parent screen for infants: Predicting risk of autism spectrum disorder based on parent-reported behavior observed at 6-24 months of age. *Autism*, 22(3), 322-334, doi : 10.1177/1362361316675120

- Saint-Pierre, M.-H. (2004). *L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde. Recension des écrits*. Québec, Qc : Ministère de l'emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.
- Schopler, E., Mesibov, G. B. et Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. Dans E. Schopler et G. B. Mesibov (dir.), *Learning and Cognition in Autism* (p. 243-268). New York, NY: Plenum Press.
- Siaperas, P. et Higgins, S. (2007). Challenging behaviours on people with autism: A case study on the effect of a residential training programme based on structured teaching and TEACCH method. *Psychiatrie*, 18(4), 343-350.
- Stainback, S. E. et Stainback, W. E. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Statistique Canada. (2018). *Trouble du spectre de l'autisme chez les enfants et les adolescents au Canada 2018*. Agence de la santé publique du Canada. Repéré à : <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/documents/services/publications/diseases-conditions/autism-spectrum-disorder-children-youth-canada-2018/trouble-spectre-autisme-enfants-adolescents-canada-2018.pdf>
- Tager-Flusberg, H., Joseph, R. et Folstein, S. (2001). Current directions in research on autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7(1), 21-29.
- Tétreault, S., Beaupré, P., Gagné, M. È., Giroux, M. et Guérard, L. (2001). Obstacles à l'inclusion scolaire des enfants d'âge préscolaire ayant des besoins spéciaux. *International Journal of Early Childhood*, 33(2), 44-56.
- Thomazet, S. (2009). From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563.
- Turner, L. M. et Stone, W. L. (2007). Variability in outcome for children with an ASD diagnosis at age 2. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(8), 793-802.
- Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B. et Kline, L. S. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 321.
- Verne, L. M. W. (2013). *Early childhood educators' beliefs about inclusion and perceived supports* (Thèse de doctorat). Université de Californie, Berkeley.

- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Weitlauf, A. S., McPheeters, M. L., Peters, B., Sathe, N., Travis, R., Aiello, R., et al. (2014). *Therapies for children with autism spectrum disorder: Behavioral Interventions Update*. Rockville, MD: Agency for Healthcare Research and Quality.
- Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L. et Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(5), 960-975.
- Wiat, L., Kehler, H., Rempel, G. et Tough, S. (2014) Current state of inclusion of children with special needs in child care programmes in one Canadian province. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 345-358. DOI:10.1080/13603116.2013.767386
- Wilson, K. P., Dykstra, J. R., Watson, L. R., Boyd, B. A. et Crais, E. R. (2012). Coaching in early education classrooms serving children with autism: A pilot study. *Early Childhood Education Journal*, 40(2), 97-105.
- Winzer, M. (1997). *Special education in early childhood. An inclusive approach*. Scarborough: Prentice-Hall Canada Inc.
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., ... et Pierce, K. (2015). Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136(Supplement 1), S60-S81.

Appendice A
Lettre de présentation

Lettre de présentation

Bonjour,

je me nomme Andréane Paquin et je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières sous la direction de M. Mathieu Point et Mme Geneviève Bergeron. J'effectue actuellement une recherche sur le sentiment d'auto-efficacité retrouvé chez les éducatrices qui accueillent un enfant ayant un TSA dans leur groupe.

Je vous contacte afin de vous solliciter pour votre collaboration pour me cibler des éducatrices dans votre CPE qui accueillent un enfant TSA pour que, à mon tour, je puisse la contacter par email pour solliciter sa participation. Leur participation est anonyme et confidentielle et elles sont libres d'accepter et de se retirer de l'étude à tout moment.

Je vous ai mis en pièce jointe la lettre informative ainsi que les critères de sélection pour les éducatrices.

Un grand merci pour votre collaboration

Andréane Paquin
Étudiante à la maîtrise en éducation, UQTR
Andreane.paquin@uqtr.ca

Appendice B
Lettre d'information et de consentement

Lettre d'information et de consentement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :	Exploration du sentiment d'auto-efficacité chez des éducatrices qui accueillent des enfants ayant un TSA
Chercheur responsable du projet de recherche :	Andréane Paquin, étudiante, Département des sciences de l'éducation, Maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières
Membres de l'équipe de recherche :	Mathieu Point, Ph.D., Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières Geneviève Bergeron, Ph.D., Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre le rôle du sentiment d'auto-efficacité chez les éducatrices en centre de la petite enfance qui accueillent des enfants ayant un TSA, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à communiquer avec le chercheur responsable du projet ou avec un membre de son équipe de recherche pour poser toutes les questions que vous jugerez utiles. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

L'objectif de ce projet de recherche est de décrire le sentiment d'auto-efficacité, la formation et les pratiques éducatives des éducatrices en CPE qui accueillent des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme dans leur groupe régulier. Au Québec, des services éducatifs à la petite enfance accueillent des enfants ayant un TSA et les pratiques éducatives retrouvées dans ces centres vont de l'intégration à l'inclusion. Tout comme les attitudes, des études ont montrés l'importance du sentiment d'auto-efficacité des éducatrices relativement à certaines pratiques éducatives en CPE. De plus, la formation initiale et continue des éducatrices auraient une influence sur ce sentiment d'auto-efficacité. Cette recherche a donc pour objectifs spécifiques de documenter le sentiment d'auto-efficacité, la formation et les pratiques éducatives dans les services éducatifs à la petite enfance et d'explorer les relations entre ces différentes variables.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à un questionnaire en ligne comportant 4 sections. La première section comporte un questionnaire socio-démographique. La deuxième section comporte le questionnaire concernant les formations reçues, tant pour la formation initiale que pour les formations continues offertes dans le milieu de travail. La troisième section comporte une échelle de mesure sur le sentiment d'auto-efficacité et, la dernière section comporte une échelle de mesure sur l'accueil d'un enfant ayant des besoins particuliers. La passation du questionnaire est d'une durée de 30 minutes maximum. Le moment de passation du questionnaire est à votre discrétion.

Risques et Inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 30 minutes, demeure le seul inconvénient.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances est un bénéfice prévu à votre participation. De plus, cela vous permettra prendre un temps de réflexion sur vos pratiques professionnelles.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique lors de la passation des questionnaires. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de mémoire et d'articles, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront Andréane Paquin, étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQTR, Mathieu Point, Ph.D. professeur au département des sciences de l'éducation à l'UQTR et Geneviève Bergeron, Ph.D., professeure au département des sciences de l'éducation à l'UQTR. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites par suppression numérique après que le mémoire soit déposé et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Dans ce cas, les données ne seront pas prises en compte dans la recherche et seront aussitôt supprimées.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Andréane Paquin par email : andreane.paquin@uqtr.ca.

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-18-243-07.06 a été émis le 13 mars 2018.



Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Andréane Paquin, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

CONSENTEMENT

En cliquant sur le bouton de participation, vous indiquez

- avoir lu l'information
- être d'accord pour participer

Oui, j'accepte de participer

Appendice C

Accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE

Accueil des enfants ayant des besoins particuliers en CPE

	Items (suite)	1. Tout à fait en désaccord	2. En désaccord	3. Plutôt en désaccord	4. Plutôt en accord	5. En accord	6. Tout à fait en accord
19.	Dans mon milieu de travail, les pratiques éducatives qui fonctionnent auprès de l'enfant ayant un TSA sont transférées au milieu scolaire que fréquentera l'enfant qui en bénéficie.	1	2	3	4	5	6
20.	Dans mon groupe, je suis capable d'établir un lien d'attachement avec chaque enfant.	1	2	3	4	5	6
21.	Dans mon local, je m'assure que le matériel est accessible à tous les enfants et en tout temps.	1	2	3	4	5	6
22.	Dans mon milieu de travail, je suis accompagné par le CLSC pour me soutenir auprès de l'enfant ayant un TSA.	1	2	3	4	5	6
23.	J'établis une relation de confiance avec les parents de tous les enfants de mon groupe.	1	2	3	4	5	6
24.	J'informe tous les parents des enfants de mon groupe de mes pratiques éducatives.	1	2	3	4	5	6
25.	Dans mon groupe, je valorise les forces et les différences de tous les enfants.	1	2	3	4	5	6
26.	Dans mon groupe, je consacre du temps supplémentaire lors des périodes de jeu libre, pour observer les besoins spécifiques des enfants ayant un TSA.	1	2	3	4	5	6
27.	Dans mon milieu de travail, je reçois de l'information sur les pratiques éducatives qui fonctionnent pour l'enfant ayant un TSA.	1	2	3	4	5	6
28.	Dans mon milieu de travail, je reçois suffisamment de formation concernant les enfants ayant des besoins particuliers.	1	2	3	4	5	6
29.	Dans mon milieu de travail, j'ai accès à diverses ressources matérielles pour soutenir le développement global d'un enfant ayant un TSA.	1	2	3	4	5	6

	Items (suite)	1. Tout à fait en désaccord	2. En désaccord	3. Plutôt en désaccord	4. Plutôt en accord	5. En accord	6. Tout à fait en accord
30.	Je crois que les enfants ayant des besoins particuliers en service éducatif à la petite enfance peuvent enrichir les autres enfants dans leur développement global.	1	2	3	4	5	6
31.	Dans mon groupe, j'observe toujours tous les enfants afin de répondre à leurs besoins spécifiques.	1	2	3	4	5	6
32.	Je prévois l'enfant ayant un TSA avant chaque transition effectuée dans la journée.	1	2	3	4	5	6
33.	Je perçois positivement le fait d'accueillir un enfant ayant des besoins particuliers dans mon groupe.	1	2	3	4	5	6
34.	Dans mon milieu de travail, je reçois suffisamment de formation concernant les enfants ayant un TSA.	1	2	3	4	5	6
35.	Dans mon groupe, le ratio d'enfants est adéquat lorsque j'accueille un enfant ayant des besoins particuliers.	1	2	3	4	5	6
36.	Dans mon groupe, j'utilise le jeu pour soutenir les interactions sociales entre l'enfant ayant un TSA et les pairs.	1	2	3	4	5	6
37.	Je crois que le fait d'accueillir un enfant ayant des besoins particuliers est profitable pour tous les enfants de mon groupe.	1	2	3	4	5	6
38.	Dans mon milieu de travail, je suis accompagné par le CRDITD pour me soutenir auprès de l'enfant ayant un TSA.	1	2	3	4	5	6
39.	Dans mon local, j'ai accès à du matériel varié et adapté au différent niveau de développement global des enfants de mon groupe.	1	2	3	4	5	6
40.	Lors des périodes d'activités dirigées, je me sers d'outils d'observation pour analyser les besoins de tous les enfants.	1	2	3	4	5	6

	Items (suite)	1. Tout à fait en désaccord	2. En désaccord	3. Plutôt en désaccord	4. Plutôt en accord	5. En accord	6. Tout à fait en accord
41.	Dans mon milieu de travail, la révision du plan d'intervention se fait de façon collaborative avec tous les intervenants gravitant autour de l'enfant ayant des besoins particuliers.	1	2	3	4	5	6
42.	Mon milieu de travail assure des services adaptés aux enfants ayant des besoins particuliers dans le cadre des activités quotidiennes.	1	2	3	4	5	6
43.	Je crois que chaque enfant a des besoins, des intérêts et des caractéristiques qui lui sont propres.	1	2	3	4	5	6
44.	Dans mon milieu de travail, je perçois une cohésion entre les différentes personnes impliquées autour de l'enfant ayant un TSA.	1	2	3	4	5	6
45.	Dans mon milieu de travail, je constate que la direction s'assure du financement et des équipements adaptés qui me permettent d'accueillir un enfant ayant un TSA.	1	2	3	4	5	6
46.	Dans mon milieu de travail, la politique interne permet à tous les intervenants d'avoir une vision commune des pratiques éducatives qui favorisent le développement global de tous les enfants.	1	2	3	4	5	6
47.	Dans mon milieu de travail, je reçois de l'aide de mes collègues pour l'enfant ayant un TSA en cas de besoin.	1	2	3	4	5	6
48.	J'aménage mon local de façon à ce que tous les enfants puissent se déplacer avec aisance entre les différentes aires.	1	2	3	4	5	6
49.	J'utilise des repères temporels pour soutenir l'enfant ayant un TSA dans mon groupe.	1	2	3	4	5	6
50.	Je mets en place des pratiques qui favorisent la participation de l'enfant ayant un TSA aux activités dans son groupe de pairs.	1	2	3	4	5	6
51.	Dans mon milieu de travail, la politique interne est présentée et expliquée à tous les parents utilisateurs.	1	2	3	4	5	6

	Items (suite)	1. Tout à fait en désaccord	2. En désaccord	3. Plutôt en désaccord	4. Plutôt en accord	5. En accord	6. Tout à fait en accord
52.	Je reçois du soutien de ma direction concernant l'enfant ayant un TSA.	1	2	3	4	5	6
53.	Je tiens compte des objectifs d'intervention de l'enfant ayant un TSA dans les routines et les activités de mon groupe.	1	2	3	4	5	6
54.	Je prends le temps de réfléchir à ce qui nuit ou favorise la pleine participation de chaque enfant dans mon groupe.	1	2	3	4	5	6
55.	Dans mon groupe, le ratio d'enfants est diminué lorsque j'accueille un enfant ayant des besoins particuliers.	1	2	3	4	5	6
56.	Je considère que l'éducation est un droit pour tous les enfants.	1	2	3	4	5	6
57.	Dans mon groupe, j'utilise différents moyens pour favoriser la socialisation de tous les enfants.	1	2	3	4	5	6
58.	Dans mon milieu de travail, lorsque nécessaire, un plan d'intervention est établi pour l'enfant ayant un TSA.	1	2	3	4	5	6
59.	Je considère que les enfants ayant des besoins particuliers doivent avoir les mêmes opportunités de se préparer à la vie en communauté.	1	2	3	4	5	6
60.	Dans mon milieu de travail, j'ai assez de temps pour planifier mes activités en considérant les besoins de l'enfant ayant un TSA.	1	2	3	4	5	6
61.	Dans mon milieu de travail, les parents de l'enfant ayant un TSA participent à l'élaboration du plan d'intervention.	1	2	3	4	5	6
62.	Je crois que les enfants ayant des besoins particuliers qui fréquentent un service éducatif à la petite enfance peuvent créer des relations positives avec leurs pairs.	1	2	3	4	5	6

	Items (suite)	1. Tout à fait en désaccord	2. En désaccord	3. Plutôt en désaccord	4. Plutôt en accord	5. En accord	6. Tout à fait en accord
63.	Lorsque nécessaire, des adaptations à l'environnement physique sont effectuées afin de répondre aux besoins de l'enfant ayant un TSA.	1	2	3	4	5	6
64.	Je crois que les enfants ayant des besoins particuliers qui fréquentent un service éducatif à la petite enfance peuvent vivre des réussites sur le plan de leur développement global.	1	2	3	4	5	6
65.	Dans mon milieu de travail, je sollicite et favorise l'implication de la famille.	1	2	3	4	5	6
66.	Dans mon groupe, j'utilise des moyens spécifiques pour favoriser la socialisation de l'enfant ayant un TSA.	1	2	3	4	5	6
67.	Dans mon groupe, je sensibilise tous les enfants face à la différence.	1	2	3	4	5	6
68.	Je perçois positivement le fait d'accueillir un enfant ayant un TSA dans mon groupe.	1	2	3	4	5	6
69.	J'utilise des pictogrammes pour soutenir l'enfant ayant un TSA dans mon groupe.	1	2	3	4	5	6
70.	Dans mon groupe, j'offre quotidiennement à l'enfant ayant un TSA la possibilité de participer aux mêmes activités que le reste du groupe.	1	2	3	4	5	6
71.	Lors des périodes de jeux libres, je me sers d'outils d'observation pour analyser les besoins de tous les enfants.	1	2	3	4	5	6
72.	Dans mon milieu de travail, les collaborateurs externes sont clairement identifiés dans la politique interne.	1	2	3	4	5	6
73.	Dans mon milieu de travail, l'inclusion est définie et inscrite clairement dans le projet pédagogique.	1	2	3	4	5	6

	Items (suite)	1. Tout à fait en désaccord	2. En désaccord	3. Plutôt en désaccord	4. Plutôt en accord	5. En accord	6. Tout à fait en accord
74.	Dans mon milieu de travail, lors de l'élaboration du plan d'intervention, les différents intervenants gravitant autour de l'enfant ayant des besoins particuliers sont inclus.	1	2	3	4	5	6
75.	Il m'est facile d'adapter mes activités lorsque j'accueille un enfant ayant un TSA dans mon groupe.	1	2	3	4	5	6
76.	Dans mon milieu de travail, j'ai accès à diverses ressources matérielles pour favoriser la pleine participation de tous les enfants.	1	2	3	4	5	6
77.	Dans mon milieu de travail, je reçois suffisamment de formation concernant l'inclusion.	1	2	3	4	5	6
78.	Dans mon milieu de travail, je dispose d'un protocole d'accueil pour les enfants ayant des besoins particuliers.	1	2	3	4	5	6
79.	J'aménage mon local de façon à ce que la lumière et le bruit ambiant soient adéquats pour tous les enfants de mon groupe.	1	2	3	4	5	6
80.	Dans mon milieu de travail, une politique interne identifie clairement la vision du cpe en ce qui a trait à l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers.	1	2	3	4	5	6

Appendice D
Échelle d'autoefficacité des enseignants

L'échelle d'autoefficacité des enseignants

(Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C., 2001)

	Items	\bar{X}	σ
1.	Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.	3,67	1,18
2.*	Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial.	4,39	1,41
3.*	La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux.	4,14	1,41
4.*	Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline.	3,52	1,40
5.	Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.	4,74	1,05
6.	Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.	4,19	0,98
7.	Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.	4,86	0,91
8.*	Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire.	3,79	1,26
9.	Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.	4,45	0,95
10.	Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématique, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.	4,34	1,03
11.	Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même.	3,28	1,29
12.	Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.	4,86	0,97
13.	Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.	4,80	1,00
14.	Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile.	4,56	1,03
15.	Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux étudiants.	3,55	1,54

Note – L'étendue des scores de chacune des échelles varie de 1 à 6, où 1 signifie tout à fait en désaccord avec l'item et 6 tout à fait d'accord.

* Items inversés

Appendice E
Échelle d'auto-efficacité des éducatrices

Échelle d'auto-efficacité des éducatrices, adapté de Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001)

Répondez aux items suivants en cochant votre niveau d'accord parmi les six choix suivants : Tout à fait en accord, en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt en accord, en accord ou tout à fait en accord.

[illegible]

	connaissais les étapes nécessaires à l'apprentissage de cette habileté.						
11.	Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Si un enfant ne se souvient pas des informations que j'ai transmises lors de l'activité précédente, je saurais quoi faire, pour la suite de l'activité, pour qu'il s'en rappelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Si un enfant dans mon groupe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Si un des enfants de mon groupe était incapable de faire une activité, je serais en mesure d'évaluer avec précision si l'activité était trop difficile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Même une éducatrice qui possède des habiletés à éduquer peut n'exercer aucune influence sur de nombreux enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Items inversés